

Oppilaasta historian toimijaksi

Oppilaan toimijuus ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen peruskoulun historian
oppikirjojen näkökulmasta

Johannes Sulku

Pro-gradu -tutkielma

Yleinen historia

Humanistinen tiedekunta

Helsingin yliopisto

Marraskuu 2019



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		
Tekijä – Författare – Author Mikko Petro Johannes Sulkku		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Oppilaasta historian toimijaksi – Oppilaan toimijuus ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen peruskoulun historian oppikirjojen näkökulmasta		
Oppiaine – Läroämne – Subject Yleinen historia		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro-gradu	Aika – Datum – Month and year marraskuu 2019	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 73
Tiivistelmä – Referat – Abstract		
<p>Pro-gradu –tutkielmassa tarkastellaan laadullisen sisällönanalyysin avulla suomalaisen peruskoulun historianopetuksen välittämää kuvaa toimijuudesta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sekä niiden mukaisten historian oppikirjojen pohjalta. Tutkielmassa vertaillaan peruskoulun ensimmäistä, vuonna 1970 julkaistua opetussuunnitelman perusteita ja uusinta 2014 voimaan tullutta sekä niiden mukaisia oppikirjoja. Ensimmäiset perusteet olivat samalla valtakunnallinen opetussuunnitelma, kun taas nykyisin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat valtakunnallinen kehikko, jota perusopetuksen järjestäjä tarkentaa omalla opetussuunnitelmallaan.</p> <p>Suomessa koulujärjestelmä on osa laajaa hyvinvointivaltiota ja koko ikäluokalla on lainmukainen oppivelvollisuus suorittaa yleissivistävä perusopetus, joten myös sen sisältöihin on syytä kiinnittää huomiota. Suomalaisissa koulujärjestelmissä historian oppiaine on ollut altis poliittisille tavoitteille, esimerkiksi kansan eheyttämiseksi, kansaan identifioitumiseksi tai ulkopoliittisten suhteiden ylläpitämiseksi. Suomessa historianopetus on tutkitusti ollut oppikirjapainotteista, joten oppikirjojen välittämällä sisällöillä on keskeinen merkitys koko ikäluokan käsitykselle historiasta. Suomalaiset peruskoululaiset ovat pärjänneet tiedollisesti erittäin hyvin kansainvälisissä tutkimuksissa, mutta kokevat omat valmiutensa yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen keskiarvoa heikommiksi.</p> <p>Tutkielmassa käytetään Bronwyn Daviesin ja Tuula Gordonin määritelmiä toimijuudesta, joka näkyy koulun kontekstissa oppilaan mahdollisuuksina kokea itsensä osallistujiksi, joiden valinnoilla on merkitystä. Koulussa toimijuuden käsitteeseen liittyy keskeinen tulkinta- ja arviointiongelmia, sillä toimijuus nähdään usein aktiivisuutena, vaikka hyvien oppimistulosten saavuttaminen voi syntyä myös passiiviselta näyttävällä keskittymisellä ja mielen sisäisen toiminnan avulla.</p> <p>Tarkasteltavan aineiston pohjalta suomalaisessa peruskoulussa näyttää olleen pitkäkestoisia tavoitteita oppilaiden aktivoimiseksi ja yhteiskuntaan liittämiseksi, joiden lisäksi myös kansainvälisyyttä alettiin peruskoulu-uudistuksen myötä korostaa. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden historianopetusta koskeissa osioissa on havaittavissa merkittäviä muutoksia. Aikaisemmasta sisältö- ja tietopainotteisesta historianopetuksesta on siirrytty korostamaan historian taitojen ja historian tutkimuksen merkitystä.</p> <p>Historian oppikirjat ovat molemmilla tarkasteltavilla aikakausilla hyvin ylätasen poliittisesta näkökulmasta ja passiivimuotoon kirjoitettuja, joissa suuret ulkopoliittiset tapahtumat, kuten sodat korostuvat. Historian toimijoita ovat abstraktit valtiot tai kansakunnat ja toisinaan niiden hallitsijat. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen kuvataan yleisesti ylhäältä alaspäin tapahtuvana. Molemmat oppikirjasarjat ovat huomattavan länsimaakeskeisiä niin sisällön kuin valittujen näkökulmienkin osalta ja lisäksi lähes puolet molempien oppikirjasarjojen sisällöstä käsittelee Suomen alueen historiaa. Julkaisuaajankohtiinsa nähden oppikirjasarjoihin valitut sisällöt eivät kieliasuaan lukuun ottamatta poikkea toisistaan järin merkittävästi. Merkittävin muutos näyttäisi olevan historian taitojen painotus sisältöjen omaksumisessa. Uudemmat oppikirjat välittävät opetussuunnitelman perusteiden historian tutkimuksellisuuteen ja oppilaan aktiivista toimijuuteen pyrkiviä tavoitteita pääasiassa historian taitojen opetteluun sekä monipuolisten tehtävien avulla. Historiallinen toiminta näyttäytyy oppikirjasarjoissa kaukaisena, mutta muutosta on tapahtunut oppilaan oman toimijuuden aktivoimiseksi.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords peruskoulu, historianopetus, toimijuus, oppikirja, opetussuunnitelma		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskustakampanin kirjasto		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuskysymykset, -menetelmät ja lähteet	4
1.2 Toimijuus.....	7
1.3 Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ja historian oppikirjat.....	10
2 KOULU INSTITUUTIONA	14
2.1 Koulutuksen tehtävät.....	14
2.2 Päämääränä yhtenäisempi peruskoulu	22
3. PERUSKOULUN ALKUVUODET: 1970-LUKU	28
3.1 POPS-70.....	29
3.2 POPS-70 ja historianopetus.....	31
3.3 1970-luvun historian oppikirjat	35
4. PERUSKOULU 2010-LUVULLA	45
4.1 POPS-14.....	46
4.2 POPS-14 ja historianopetus.....	48
4.3 2010-luvun historian oppikirjat	50
5 JOHTOPÄÄTÖKSET	60
LÄHTEET	68

1 JOHDANTO

Usein käytetty fraasi ”historia opettaa” on vaarallinen, koska se voi johtaa oletukseen, että opittu historia tai historianopetus antaisi todellisen tai hyödyllisen kuvan menneestä. Historialliset esitykset, saati historian opettaminen, eivät koskaan ole ympäristönsä ja tekijänsä vaikutuksista vapaita, tästä syystä olennaista onkin pohtia kuka, mitä ja miksi historiaa opetetaan. Tähän teemaan sopii Pilvi Torstin kuvaus koulun historianopetuksesta:

”Kaikissa yhteiskunnissa koulun historianopetus palvelee jossain muodossa poliittisia tarkoituksia. Tällaiseksi tarkoituksiperäksi käy esimerkiksi voimassa olevan yhteiskuntamallin tukeminen, jolloin historianopetus antaa perusteet ja usein myös oikeutuksen nykytilanteelle. Toisaalta historianopetus voi pyrkiä vahvistamaan ja rakentamaan viholliskuvia joko saman yhteiskunnan sisällä elävien ryhmien välille tai naapurivaltioita tai naapuriyhteisöjä kohtaan.”¹

Laki koulujärjestelmän perusteista toi Suomeen yhtenäisen peruskoulun, samalla kun laki tuli voimaan 1.8.1970 säädettiin myös peruskouluasetuksella peruskoulun opettajan tehtävistä:

”Peruskoulunopettajan tulee: 1) huolehtia oppilaiden kasvatuksesta pyrkien hyvään yhteistyöhön kotien kanssa [...] 3) pyrkiä opetustyöllään edistämään oppilaan koko persoonallisuuden kehittymistä ja hänen henkisten voimiensa vahvistumista, lujittaa hänen henkistä itsenäisyyttään, kannustaa oppilaiden omatoimisuutta sekä ohjata heitä yhteistyöhön ja tehokkaan opiskelutaidon saavuttamiseen”²

Vuoden 1983 peruskoululain toisessa pykälässä todettiin: ”Peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi.”³ Vasta tämän jälkeen todetaan, että peruskoulun tulee antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Peruskoululain 1998 korvanneessa nykyisessä perusopetuslaissa ”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”⁴ Peruskoulun lainmukainen tehtävä on

¹ Torsti 2008. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=119. 2.4.2016

² Peruskouluasetus 443/1970. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/443-1970.pdf>. 21.2.2017.

³ Peruskoululaki 476/1983. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>. 21.2.2017.

⁴ Perusopetuslaki 628/1998 voimassa oleva laki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. 21.2.2017.

siis koko sen ajan ollut ensisijaisesti kasvatuksellinen ja tätä kasvatustehtävää ohjataan tarkemmin opetussuunnitelmilla. Perusopetukseen osallistumisen lainmukainen velvoittavuus yksilöitä kohtaan lisää tarvetta perusopetuksen laajalle tarkastelulle. Tässä tutkielmassa pyrin keskittymään historian oppiaineessa ilmentyviin aktiivisen toimijuuden ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen teemojen muutoksiin opetussuunnitelmien perusteiden sekä niitä heijastaneiden oppikirjojen avulla.

Opetussuunnitelmat yhdessä oppikirjojen kanssa tarjoavat mahdollisuuden tarkastella, mitä menneisyydessä ja sen opettamisessa on pidetty tärkeänä. Opetussuunnitelmien ja niiden tavoitteita ainakin periaatteessa välittävien oppikirjojen katsotaan siten heijastavan yhteiskunnan kulloisiakin arvoja. Historianopetuksessa tapahtuneet muutokset ovat oman aikansa ajattelutavan ja poliittisen ilmapiirin indikaattoreita, koska historian opetus on koulussa opetettavista aineista poikkeuksellisen paljon sidoksissa oman aikansa yhteiskunnallisiin pyrkimyksiin. Historianopetuksen keskeisimpänä tehtävänä ennen toista maailmansotaa pidettiin historiallisen yleissivistyksen välittämistä, sodan jälkeen sen rinnalle opetussuunnitelmiin otettiin myös kansalaiskasvatuksellisia tavoitteita. Nämä tavoitteet näkyivät käytännössä tiettyjen yleisesti hyväksytyjen yhteiskunnallisten asenteiden esiintuomisena tai näkökulmien valintana sopivissa kohdissa. Vaikka koulujen oppilaat ja nuoret omaksuisivatkin poliittiset ja yhteiskunnalliset näkemyksensä suurelta osin kotoaan ja ympäristöstään, ei koulun merkitys ole väheksyttävä, koska valtiollisen vallan käyttäjät voivat lähinnä koulun ja opetuksen kautta vaikuttaa tulevien kansalaisten ja äänestäjien asenteisiin. Yleisesti ottaen Suomessa kuitenkin historian opetuksen virallisiin tavoitteisiin ja sisältöön vaikuttavat eniten pedagogiset asiantuntijat, kuten kouluviranomaiset ja opettajat, eikä poliittista säätelyä tapahdu yhtä paljon kuin autoritaarisemmissa maissa.⁵

Historian opetukseen vaikuttavat oppikirjojen ja opetussuunnitelmien lisäksi useat muutkin tekijät, kuten opettajan toiminta ja mieltymykset sekä oppiympäristö. On tärkeä huomioda, että vaikka yksinään opetussuunnitelmat ja oppikirjat ovatkin riittämättömiä lähteitä kuvaamaan opetustilanteen todellisuutta, ne kuitenkin antavat tärkeää tietoa siitä, mitä arvoja ja normeja opetuksen on haluttu painottavan. Lisäksi menneisyyden todellisen opetustilanteen analysointi olisi lähdeongelman vuoksi hyvin haastavaa, jopa mahdotonta. Uskottavien tulkintojen tekoon vaadittaisiin menneiden opetustilanteiden ja -ympäristöjen täydellisiä videotallenteita, eivätkä

⁵ Castrén 1992, 11–12.

nekään pystyisi luomaan kokonaiskuvaa opettajan roolista, koulun käytänteistä ja oppimisympäristöstä.

Koulun historianopetuksessa ajan henkeä heijastelivat esimerkiksi 1900-luvun alkuun mennessä omaksuttu Johann Friedrich Herbartin mukaan nimetty herbartilainen siveellisyyskasvatuksellinen ja kulttuurihistoriallinen historianopetuksen suuntaus. Varsinkin opetuksen sisällölliset muutokset ovat heijastelleet usein ulko-, sisä- ja turvallisuuspoliittisia tarkoitusperiä. Esimerkiksi ennen itsenäistymistä painotettiin poikkeuksellisen paljon yleistä historiaa suhteessa kotimaiseen, johon vaikutti todennäköisesti toisen venäläistämiskauden kiristynyt ilmapiiri.⁶

Itsenäistymisen jälkeen niin koulussa kuin politiikassakin keskityttiin vahvasti oman maan eheyttämiseen ja kansalaissodan haavojen paranteluun⁷. Tämä tulee hyvin ilmi esimerkiksi Oppikoulukomitean mietinnössä vuodelta 1932, jonka mukaan yksi päämäärä oli herättää oppilaissa ”isänmaallista henkeä ja yhteiskunnallista yhteenkuuluvuutta” ja halua epäitsekästä työskennellä yhteisön hyväksi⁸. Näiden tavoitteiden rinnalla koulutus ja sivistys, historiallisesta ajattelusta puhumattakaan, vaikuttavat olevan toisarvoisia tavoitteita. Toisen maailmansodan jälkeen historianopetuksessa kiinnitettiin erityistä huomiota ulkopoliittisen hengen mukaisesti Venäjän ja Neuvostoliiton historiaan. Hiljalleen käynnistyneen peruskoulu-uudistuksen ideoinnin myötä opetus keskittyi erityisesti yhteiskunnallisiin kysymyksiin, nykyaikaan ja myös Euroopan ulkopuoliset kulttuuripiirit tulivat osaksi historianopetusta.⁹

Suomessa on kansainvälisesti harvinainen perusopetusjärjestelmä. Peruskoulut ovat rakentuneet osaksi laajaa hyvinvointivaltiota, jossa kouluja ylläpidetään julkisin varoin aina mikrotasolla opetustarvikkeita ja kouluruokaa myöten. Valtio ja sen jatkeena kunnat hallinnoivat kaikkea järjestettävää perusopetusta ja muun tahon järjestämänäkin siihen vaaditaan valtioneuvoston lupa. Näissäkin tapauksissa kunta ohjaa opetuksen järjestäjiä erityisin ehdoin, eikä järjestäjä saa tavoitella taloudellisia voittoja. Julkinen valta säätelee järjestämisvastuun lisäksi tavoitteita, sisältöjä ja opetusajan jakautumista eri ainekokonaisuuksille sekä oppilasvalikoinnin peruseriaatteita. Yhtenäiskoulujärjestelmän ohella ei ole rinnakkaisia reittejä ammatilliseen tai yleissivistävään koulutukseen. Tässä tutkielmassa yhtenäiskoululla tarkoitetaan juuri rinnakkaiskoulujärjestelmästä poikkeavaa

⁶ Castrén 1992, 29–33.

⁷ Arola 2002, 16.

⁸ Oppikirjakomitean mietintö, Komiteamietintö 1933:6.

⁹ Castrén 1992, 39,42.

koulujärjestelmää, jossa kaikki oppilaat suorittavat perusopetuksen saman järjestelmän sisällä. Suomalainen yhteiskunta nojaa kuntien virkamiesten, vaaleilla valittujen paikallispoliitikkojen ja yliopistojen kouluttamien opettajien kykyyn järjestää keskusjohdon linjauksien mukainen, koko ikäluokan kattava peruskoulutus, jonka avulla koulusta kuin koulusta voi jatkaa opintojaan lukioon tai ammattioppilaitoksiin.¹⁰

1.1 Tutkimuskysymykset, -menetelmät ja lähteet

Pro-gradu-tutkielmassani tarkastelen oppilaiden toimijuuden ja aktiivisen kansalaisuuden rakentumista ja rajoituksia opetussuunnitelmien ja historian oppikirjojen pohjalta. Tutkielmassa pyrin vastaamaan kysymyksiin, miten toimijuutta rakennetaan ja rajataan sekä miksi ja millaista kuvaa toimijoista luodaan peruskoulun historian opetussuunnitelmissa sekä oppikirjoissa. Tämä tapahtuu ensisijaisesti vertailemalla julkilausuttuja opetuksen tavoitteita opetussuunnitelmissa ja oppikirjojen toimijuudesta sekä yhteiskunnallisista vaikutusmahdollisuuksista koskevia kuvauksia. Tarkoitukseni on tarkastella, onko historian tutkimustietoa painotettu tai tulkittu tarkoituksenmukaisesti oppikirjoissa, jotta ne vastaisivat niitä ohjaavia opetussuunnitelmia ja niiden asettamia tavoitteita.

Tutkielma jakautuu viiteen lukuun, joista ensimmäinen on johdanto, toisessa taustoitan tutkielmaa suomalaisen koulujärjestelmän tehtävillä ja historialla, kolmannessa esittelen peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman sekä sen mukaisia historian oppikirjoja. Neljännessä luvussa keskityn vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin ja sen mukaisiin historian oppikirjoihin ja lopuksi viidennessä luvussa pohdin kokonaisuutena näitä kahta aikakautta, niiden opetussuunnitelmien ja historian oppikirjojen mahdollisia eroja ja samankaltaisuuksia.

Tutkielmassani keskityn peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POPS) muutoksiin ensimmäisistä vuoden 1970 perusteista tällä hetkellä voimassa oleviin, vuonna 2014 annettuihin perusteisiin. Vertailen ja erittelen opetussuunnitelmien perusteissa sekä oppikirjoissa esitettyjä toimijuuden kuvauksia. Tutkielman ei ole tarkoitus kuvata ja eritellä kaikkia aikavälin peruskoulun historian oppikirjoja, vaan etsiä pidemmältä jatkumolta erottuvia tai toistuvia piirteitä. Historian, kuten muidenkin kouluaineiden opetuksen määriä ja sisältöjä

¹⁰ Seppänen & Rinne 2015, 23–24, 47.

ohjaavat nykyisin Opetushallituksen laatimat perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. 1990-luvun puoliväliin saakka opetussuunnitelmat laadittiin keskitetysti koko maata koskeviksi. Ensimmäinen Kouluhallituksen komiteamietinnön tuloksena syntynyt POPS-70 oli valtakunnallisesti velvoittava ja määritteli siis jokaisen peruskoululaisen opetuksen. Nykyisin Opetushallituksen hyväksymä ja julkaisema POPS on valtakunnallinen kehikko, jonka pohjalta kunnat koulutoimessaan ja edelleen yksittäiset koulut opettajakuntansa kesken laativat omat opetussuunnitelmansa.

Valitsin tarkasteltaviksi kaksi historian perusopetuksen oppikirjasarjaa, joista toinen on peruskoulu-uudistuksen jälkeen ensimmäisen, POPS-70 mukainen ja toinen toistaiseksi uusimman 2014 julkaistun POPSin mukainen. Pysin tarkastelemaan oppikirjojen suhdetta toimijuuteen sekä piilo-opetussuunnitelmallisia piirteitä omana aikanaan voimassa ollut POPSia vasten ja tämän jälkeen tarkastella mahdollisia muutoksia. Perusopetuksen oppikirjojen varsinaisia sisältöjä ja niiden poliittisia ja kulttuurisia painotuksia on tutkittu tunnetuimmin suomettumisen näkökulmasta¹¹.

Peruskoulun 1970-luvun historian oppikirjoista valitsin tarkasteltavaksi, WSOY:n kustantaman ja pääasiassa Kai R. Lehtosen ja Veikko Huttusen tekemän¹² *Peruskoulun historia 1–4* -oppikirjasarjan, johon kuului neljä oppikirjaa, suunnattuna kattamaan koko historian opetuksen peruskoulussa, joka oli suunnattu lukuvuosille 5–8. Oppikirjojen valinnan perustana toimi myös WSOY:n vahva asema, etenkin historian, oppikirjamarkkinoilla. Markkinaosuudet vaihtelivat oppiaineiden ja kirjasarjojen kesken, mutta esimerkiksi vuonna 1964 Otava ja WSOY jakoivat yhdessä 83 prosenttia oppikirjojen kokonaismyynnistä ja 1988 77 prosenttia, WSOY:n hallitessa yleensä hieman Otavaa suurempaa markkinaosuutta¹³.

Yrityskauppojen ja nimenmuutosten myötä WSOY:n oppimateriaalikustannus on nykyään osa Sanoma Oyj:tä ja oppimateriaalien kustantaja nimeltään Sanoma Pro¹⁴. Nykyään Sanoma Pro on Suomen suurin oppimateriaalikustantaja¹⁵. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaisiksi oppikirjoiksi valitsin Sanoma Pron *Ritari*-sarjan vuosiluokille 5–6 ja vuosiluokille 7–8 suunnatun *Historian taitaja* -sarjan.

¹¹ Ks. Holmén 2006 ja Pernaa 2002.

¹² Lehtosen ja Huttusen lisäksi Peruskoulun historia 4:n tekemiseen osallistui Olavi Laine.

¹³ Häggman 2003, 399.

¹⁴ Sanoma 2011.

¹⁵ Sanoma Pro 2018.

POPSien ja historian oppikirjojen lisäksi työssä käytän lähteinä tutkimuskirjallisuutta suomalaisen koulujärjestelmän historiasta ja koulutuspolitiikasta sekä kansainvälisiä tutkimuksia suomalaisten oppilaiden yhteiskunnallisista asenteista ja valmiuksista. Lisäksi Matti Castrénin ja Pauli Arolan avulla pyrin tarkemmin avaamaan suomalaisen historianopetuksen luonnetta ja historiaa. Teoreettista lähestymiskulmaa piilo-opetussuunnitelman tarkasteluun olen käyttänyt pääasiassa Donald Broadyn kirjallisuutta, jossa kiinnitetään huomiota koulun käytänteissä oleviin julkilausumattomiin piirteisiin, kuten tapoihin ja normeihin, jotka muodostavat merkittävän osan koulun todellisuudesta. Toimijuuden määrittelyssä pohjaudun Bronwyn Daviesin sekä Tuula Gordonin näkemyksiin. Tutkielmassani yksilön toimijuus muodostuu diskursiivisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toimijuus syntyy sekä yksilön ominaisuuksista että kontekstista, jossa vuorovaikutusta tapahtuu ja diskurssia määritellään. Koulun tapauksessa sekä oppilaan valmiudet osallistua diskurssin määrittelyyn että etenkin koulun antamat mahdollisuudet ja tekemät rajaukset toimijuuteen ovat keskeisiä.¹⁶

Opetussuunnitelmien ja oppikirjojen tutkimisessa käytän metodina laadullista sisällönanalyysia. Tässä työssä oppikirjojen sisällönanalyysi tarkoittaa Pingelin määritelmän mukaisesti sen tarkastelua, mitä teksti kertoo, kattaako se riittävästi käsiteltävää aihetta ja onko se linjassa akateemisen tutkimuksen kanssa.¹⁷ Pingelin näkemyksen mukaan oppikirjoissa esiintyy huomattavasti virheellistä tietoa, mikä yhdessä koulun institutionaalisten tehtävien, historiapolitiittisen ohjauksen ja oppikirjojen tarkastuksen kanssa tarjoaisi valtavasti mahdollisuuksia tutkimukselle.

Hypoteesini on, että sisällölliset painotukset oppikirjoissa ja opetussuunnitelmissa ovat vaihdelleet, mutta suhde toimijuuteen ja oppilaaseen aktiivisena toimijana ovat pysyneet suhteellisen muuttumattomana. Toisin sanoen oppikirjoissa tapahtumat ja niiden kuvailu ovat voineet muuttua ja tarkentua, mutta koululaitoksen yhteiskunnallisia tehtäviä palvelevat sisältörakenteet eivät. Tutkimuksen taustaksi olen valinnut koulun yhteiskunnallisten tehtävien erittelyä ja suomalaisen peruskoulutuksen historiaa sekä sen taustalla ollutta koulutuspolitiikkaa, joiden avulla koulua instituutiona, sen piilo-opetussuunnitelmaa ja suhdetta oppilaiden toimijuuteen on helpompi hahmottaa.

¹⁶ Castren 1992; Arola 2002; Broady 1989; Davies 1990; Gordon 2005.

¹⁷ Pingel 1999, 22–26.

1.2 Toimijuus

Yhteiskuntatieteiden perinteistä tapaa pohtia yhteiskunnan ja yksilön välistä suhdetta voi tarkastella toimijuuden käsitteen kautta. Toimijuuden käsitettä on käytetty, tutkittu ja määriteltä yhteiskuntatieteissä laajalti, joten sen monipuolisuuden vuoksi sen määrittely kulloinkin on olennaista.

Tässä työssä käsitteellä viitataan pääasiassa Bronwyn Daviesin sekä Tuula Gordonin määritelmiin ja näkökulmiin toimijuudesta. Toimijuus on käsitteenä vivahteikas ja monipuolinen, se liittyy olennaisesti yksilön ja yhteiskunnan jännittyneisyyteen, yksilön tuntoon ja tunteeseen omista mahdollisuuksista ja rajoituksista¹⁸. Daviesin mukaan yksilön toimijuus on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa diskursiivisesti syntyvää ja samalla lähtökohtaisesti jokaisen ihmisen ominaisuus, eikä toimijuus siis ole yksinomaan ulkopuolelta yhteiskunnan tai kouluinstituution määrättyä. Toimijuus on tässä mielessä yhteydessä yksilön valmiuksiin osallistua diskurssin määrittelyyn ja käytäntöihin, jotka antavat toimijuuden kokemuksia.¹⁹

Yksilön toimijuus sekä siihen vaikuttavat mahdollisuudet ja rajoitukset ovat aina kontekstuaalisia. Toimijuuden kokemus voi vaihdella eri kontekstissa, samalla henkilöllä voi olla runsaasti toiminnanmahdollisuuksia yhdessä ja hyvin rajoitetusti toisessa kontekstissa, esimerkiksi perheen tai ystävien piirissä koetut mahdollisuudet ja rajoitukset voivat vaihdella. Kulloinkin omaksuttu toimijuus heijastelee sitä, miten yksilö on paikantunut suhteessa kontekstin sosiaaliseen, kulttuuriseen ja materiaaliseen kehykseen, joten yhdessä kontekstissa esimerkiksi henkilön varallisuus voisi rajata mahdollisuuksia toimijuuteen ja toisaalla hänen sosiaaliset suhteensa nostaa niitä.²⁰

Daviesille koulussa tapahtuvasta toimijuuden kehittymisestä kertoo eritoten se, missä määrin oppilaat saavat mahdollisuuksia kokea itsensä osallistujiksi, joiden valinnoilla on merkitystä ja joiden kannattaa ottaa moraalista vastuuta valinnoistaan. Tämän toteutuminen on kiinni siitä, miten oppilaat pääsevät käsiksi koulun diskursiivisiin käytäntöihin ja voivat sitä myötä kokea voivansa vaikuttaa toimintaan. Koulun konteksti, eli koulu instituutiona, sen käytännöt ja lopulta opettajan valinnat määrittävät koulun ja luokahuoneen diskurssin ja sen saako

¹⁸ Gordon 2005, 114–115.

¹⁹ Davies 1990, 343, 358.

²⁰ Gordon 2005, 115–116, 120.

oppilaiden kesken syntyvä yksilöllinen ja kollektiivinen toimijuus tilaa sekä kykeneekö ja annetaanko sen vaikuttaa koulun toimintaan.²¹

Koulun kontekstissa toimijuuden käsitteeseen liittyy tulkinta- ja arviointiongelma, koska toimijuuteen usein liitetään aktiivinen ja näkyvä toiminta, vaikka koulussa strategisesti onnistunein vaihtoehto, eli hyvien oppimissaavutusten saavuttaminen, voi vaikuttaa passiiviselta. Passiiviselta näyttävä käytös voi olla keskittymistä ja aktiivista mielen sisäistä toimintaa, toisaalta se voi myös olla koulun edellytettyjen käytäntöjen noudattamista ja kouluun mukautumista, joka ei välttämättä sisällä aktiivista mielen toimintaa vaan pikemminkin edustaa vähäistä toimijuutta. Lopulta tulkinta ja arviointi jää koulun tapauksessa opettajalle, jonka omat, mahdollisesti tiedostamattomat käsitykset aktiivisuudesta ja passiivisuudesta ja esimerkiksi sukupuolirooleista ohjaavat sitä, mitä ja miten hän katsoo ja näkee sekä työstää, tulkitsee ja lopulta arvioi.²²

Suomalaisnuoret ovat pärjänneet hyvin kansainvälisissä yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja mittaavissa tutkimuksissa. Siitä huolimatta suomalaiset nuoret ovat oman arvionsa mukaan kokeneet omat tietonsa ja ymmärryksensä vähäiseksi. Mittaustuloksissa suomalaiset ovat olleet kärkisijoilla, mutta omien arvioidensa mukaan oppilaat sijoittuisivat kansainvälisessä vertailussa keskiarvon alapuolelle.²³ Kansainvälisen oppilaiden yhteiskunnallisia Civic Education Studyn²⁴ (CIVED) 1999 mukaan suomalaiset nuoret näkivät kansalaisen roolin passiivisena ja luottamus poliittisiin puolueisiin ja vaikutusmahdollisuuksiin oli vähäistä. Raportin perusteella Sakari Suutarinen kuvasi tiivistetysti suomalaisnuoria tietäviksi ja taitaviksi, mutta yhteiskunnallisen toiminnan ja vaikuttamisen osalta heillä on syrjäytyneen asenteet.²⁵

Vastaavanlaisia tuloksia on saatu myös uudemmissa yhteiskunnallista osaamista, osallistumista ja asenteita tarkastelleissa tutkimuksissa. International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2009 ja 2016 -tutkimuksissa on jatkettu CIVED -tutkimuksen tapaan nuorten yhteiskunnallisten tietojen, taitojen ja asenteiden tutkimista. Suomalaisilla yhteiskunnallinen tietämys oli keskiarvoisesti 38 maan vertailussa parasta²⁶ vuonna 2009, mutta kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin, käsitykset omasta poliittisesta tietämyksestä sekä osallistuminen

²¹ Davies 1990, 357–358.

²² Gordon 2005 124–126.

²³ Suutarinen 2006, 81.

²⁴ Tunnetaan suomeksi myös nimellä Nuori kansalainen: Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus.

²⁵ Suutarinen 2002, 55.

²⁶ Jaettu 1. sija tanskalaisten kanssa.

yhteiskunnallisiin järjestöihin huomattavasti kansainvälisen keskiarvon alapuolella²⁷. Suomen, kuten lähes kaikkien osallistujamaiden keskiarvolliset pisteet yhteiskunnallisen tietämyksen osalta kasvoivat vuoden 2016 tutkimuksessa, mutta Suomi putosi jaetulta ensimmäiseltä sijalta neljänneksi. Osallistumisaktiivisuus ja -halukkuus yhteiskunnassa ja koulussa olivat suomalaisnuorten piirissä hieman kasvaneet vuodesta 2009, mutta muiden Pohjoismaiden tapaan olivat kansainvälisesti verrattuina vähäistä. Erinomaisista tiedoista huolimatta suomalaisnuorten luottamus omiin kykyihinsä yhteiskunnallisina toimijoina oli sekä 2009 että 2016 osallistujamaiden heikoin.²⁸

Suutarinen on arvioinut, että yhteiskunnallisen keskustelukulttuuri jäävän marginaaliseen asemaan Suomen kouluissa.²⁹ Yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien ja kokemusten puute osaltaan voisi selittää oppilaiden tuntemuksia heikoista valmiuksista yhteiskunnallisina toimijoina. Suutarisen mukaan vähäistä keskustelua selittää 1973-84 toimineiden kouluneuvostojen aika, jolloin muiden Pohjoismaiden tapaan myös Suomen kouluissa toimivat oppilaiden viralliset hallintoelimet, kouluneuvostot, joissa koulun oppilaat olivat edustettuina. Kouluneuvostojen koettiin puoluepolitisoituneen ja vastauksena tähän ne lakkautettiin ja koulua pyrittiin epäpolitisoimaan. Kouluneuvostojen lakkauttamisen jälkeen peruskouluissa korostettiin ristiriitaisten ja kiistanalaisten asioiden mahdollisimman tietopainotteisesta ja objektiivista käsittelyä.³⁰ Suutarisen arvion pohjalta voi tulkita, että kouluista tuli poliittisuutta karttaessaan liiankin varovaisia yhteiskunnallisen keskustelun ylläpitäjiä ja oppilaiden kokemuksen yhteiskunnallisista vaikutusmahdollisuuksista jäivät vähälle huomiolle.

Tässä työssä keskityn peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden sekä historian oppikirjojen käsityksiin ja esityksiin toimijuudesta. Huomattavaa on, että täsmällinen oppilaiden toimijuuden kokemusten tutkimus vaatisi luokkahuonetodellisuuden tarkkailua sekä oppilaiden kokemusten sekä elämänhistorian monipuolista tarkastelua. Tässä tutkielmassa kartoitan millaista kuvaa toimijuudesta historian opetuksessa keskeisessä asemassa olevat oppikirjat välittävät suhteessa peruskoulun opetussuunnitelmien perusteisiin, joihin oppikirjojen tulisi pohjautua sekä samalla tukea niiden tavoitteita. Mikäli näiden väliltä löytyisi merkittäviä ristiriitoja, olisi syytä pohtia miksi ja mitä niistä seuraisi.

²⁷ Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 146.

²⁸ Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017, 88–89.

²⁹ Suutarinen 2006, 85.

³⁰ Suutarinen 2006, 65–66.

1.3 Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ja historian oppikirjat

Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, joissa määritetään opetuksen tavoitteet, opetettavat taito- ja tietosisällöt, opetustavat, opetukseen ja oppimiseen käytettävä aika sekä opiskelijalta vaadittava toiminta ja toiminnan arvioinnin perusteet. Historian, kuten muidenkin kouluaineiden opetuksen määriä ja sisältöjä ohjaavat nykyisin Opetushallituksen (ennen vuotta 1991 Kouluhallitus) laatimat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). 1990-luvun puoliväliin saakka opetussuunnitelmat laadittiin keskitetysti koko maata koskeviksi. Nykyisin Opetushallituksen hyväksymä ja julkaisema POPS on valtakunnallinen kehikko, jonka pohjalta kunnat ja halutessaan edelleen yksittäiset koulut laativat omat opetussuunnitelmansa (OPS). Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat voivat poiketa toisistaan huomattavasti, mutta niitä kaikkia kuitenkin koskevat kulloinkin voimassa olevat perusteet. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien kirjon vuoksi keskityn ainoastaan POPSiin, koska ne ovat valtiovallan esittämät raamit kaikkia koskevalle perusopetukselle. POPSit pohjautuvat aina yhteiskunnan tilasta, tarpeista ja tulevaisuudesta tehtyyn analyysiin, jonka perusteella valikoidaan kulloinkin välttämättömiksi ja tärkeiksi pidetyt taidot ja tiedot opetettavaksi uusille sukupolville. POPS sisältävät valtiollisen näkemyksen siitä, mitä jokaisen yksilön ja tulevan kansalaisen tulisi tietää ja osata. Laajemmin tarkasteluna kyseessä on pyrkimys sukupolvien välisen kulttuurin siirtämiseen ja oppilaiden sosialisointiin, eli yhteiskunnan jäseneksi kasvattamiseen.³¹

Tutkimukset koulun käytäntöjen ja päämäärien suhteesta osoittavat, etteivät eri opetussuunnitelmien³² ideaalit ja opetuksen käytännöt aina kohtaa. Tämän lisäksi erilaiset koulua säätelevät asiakirjat voivat olla keskenään ristiriitaisia, kuten esimerkiksi 1990-luvun pedagogisten periaatteiden ja niiden toteuttamiseen tarkoitettujen käyttäytymissäännösten neuvot, joissa pedagogian korostaessa yksilöllisyyttä sekä jokaisen erityislaatuista kohtelua, käyttäytymissäännösten mukaan edellytettiin normatiivista yhtenäisyyttä ja yksityiskohtaisten sääntöjen noudattamista³³. Asiakirjoina kaikkien opetussuunnitelmien pyrkimykset ja perustelut, mahdollisista ristiriidoistaan huolimatta, oikeuttavat koulun sosiaaliset käytännöt ja ovat siksi merkityksellisiä. POPSin, koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman ja koulussa

³¹ Antikainen, Rinne & Koski 2000, 174–175.

³² Opetussuunnitelmat termillä viitataan laajempaan joukkoon, johon kuuluvat myös kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat POPSin lisäksi.

³³ Koski & Paju 1998.

tapahtuvan todellisuuden välisestä kuilusta huolimatta ne ovat tärkeitä arvojen, tavoitteiden ja toiveiden osoituksia.³⁴

Kulloisenkin opetussuunnitelman taustalla esiintyviä vaihtelevasti julkilausuttuja ideologisia ja yhteiskunnallisesti määräytyneitä periaatteita kuvaamaan on käytetty opetussuunnitelmakoodin käsitettä, joka tiivistää opetussuunnitelman historialliset lähtökohdat ja pyrkimykset. Koodi on opetussuunnitelman takana olevien ja premissien nimeämistä, joista opetussuunnitelma koostuu. Opetussuunnitelmakoodi on yksinkertaistettuna taustalla olevia sekä muuttuvia ajatuksia, arvoja ja ihanteita, jotka johtavat opetussuunnitelmaan, jos opetussuunnitelmassa tapahtuu perustavia muutoksia, on myös opetussuunnitelmakoodi ennen sitä muuttunut. Opetussuunnitelmakoodien kuten opetussuunnitelmienkin murrokset liittyvät yhteiskunnallisten rakennemuutosten ohjailuun ja niihin sopeutumiseen.³⁵

Opetussuunnitelmia on myös kritisoitu siitä, että ne asettavat runsaasti vaatimuksia ja tavoitteita opetukselle ja siten opettajille, mutta antavat vain vähän vihjeitä siitä, kuinka vaatimukset ja tavoitteet olisi mahdollista täyttää.³⁶ Yleiset tavoitteet määrittelevä yleisosa jää helposti sananhelinäksi, kun opetussuunnitelman aineosassa ei määritellä juuri lainkaan keinoja käytännön toteutukselle koulun arjessa. Jos yleistavoitteita ja arvoja ei suhteuteta käytäntöön ja koulun arkeen, opettajat tukeutuvat opetussuunnitelman sijaan muuhun opetusmateriaaliin, kuten oppikirjoihin, sekä omiin vaihteleviin metodeihinsa. Opetussuunnitelma on ymmärrettävä tieto- ja oppimisympäristönä, joka muodostuu psykologisesta, pedagogisesta, kulttuurisista, teknologisista sekä pragmaattisista osatekijöistä. Parhaimmillaan opetussuunnitelma on avointa, hyväntahtoista ja inspiroivaa oppimisympäristöä tukeva ja siinä rakentuva työväline.³⁷ Opetussuunnitelman tavoitteiden ja niiden käytännön toteuttamisen hankaluuden lisäksi itse opetukseen vaikuttavat merkittävästi myös itse institutionaalinen koulujärjestelmä ja koulujen käytännöt, jotka eivät aina ole selkeästi julkilausuttuja tai niiden merkitystä ei huomioida riittävästi.

Oppikirjojen painoarvoa lisää se, että suomalaista opetuskulttuuria yleensä, myös historianopetusta, on luonnehdittu oppikirjakeskeiseksi, joten nimenomaan oppikirjojen rooli normien ja arvojen välittäjänä on korostunut³⁸. Oppikirjojen merkitystä korostaa myös esimerkiksi Pauli Arola, jonka mukaan suomalaisissa kouluissa opetetaan nimenomaan

³⁴ Antikainen ym. 2000, 175–176.

³⁵ Rinne 1987, 108–109.

³⁶ Pyhältö & Soini, 2007, 150.

³⁷ Pyhältö & Soini 2007, 150–152.

³⁸ Väisänen 2005, 2.

oppikirjaa, eikä opetussuunnitelmaa³⁹. Historian opettajilta vuonna 2011 kysyttäessä 88 prosenttia ilmoitti käyttävänsä oppikirjaa aika usein tai aina. Samassa tutkimuksessa vain neljä prosenttia opettajissa ilmoitti, etteivät käytä oppikirjaa lainkaan tai vain harvoin.⁴⁰ Toisaalta kansainvälisissä tutkimuksissa on huomattu oppilailta ja opettajilta kysyttäessä opettajien arvioivan oppikirjaa käytettävän vähemmän kuin oppilaiden mielestä, sekä opettajien pitävän oppikirjaa epäammattimaisempana ja taantumuksellisempana opetusvälineenä. Tämän kaltaiset tulokset voivat kertoa, että oppikirjojen roolia myös tarkoituksella aliarvioidaan.⁴¹ Ouakrim-Soivio esittää tutkimuksen pohjalta, että historian ja yhteiskuntaopin opettajien perus- ja jatkokoulutusta olisikin syytä paneutua enemmän vuorovaikutteisen ja oppilaslähtöisen didaktiikan kehittämiseen.⁴²

2000-luvulla oppimateriaalit ovat uudistuneet ja monipuolistuneet teknisen kehityksen myötä. Painettujen kirjojen rinnalla on tarjolla yhä moninaisempia aineistoja ja menetelmiä. Uudet oppimisympäristöt ja -materiaalit kehittyvät jatkuvasti, ja uudet materiaalit perustuvat oppimisen uudenalaiseen ymmärtämiseen, opiskelutapojen ja opettajan roolin muutokseen, ei vain tiedon jakamiseen eri alustoilla.⁴³ Tässä tutkielmassa kuitenkin keskityn opetusmateriaaleista vain fyysisiin oppikirjoihin, koska niiden sisällöstä, kattavuudesta ja käytettävyydestä on saatavilla tutkimustietoa. Lisäksi ne mahdollistavat pidemmän ajanjakson tarkastelun.

Suomessa oppikirjoja tarkastettiin valtiolliselta taholta aina 1870-luvulta lähtien ja sitäkin ennen kirkon toimesta.⁴⁴ Alun perin tarkastuksilla valvottiin lähinnä laadullisin ja taloudellisin kriteerein, mutta 1900-luvun alusta lähtien tarkastukseen tuli ilmeisiä poliittisia tehtäviä.⁴⁵ Koululle annettiin Suomen itsenäistyttyä isänmaallinen kasvatustehtävä, jossa historianopetuksella oli keskeinen rooli. Historianopetuksessa painotettiin uusinta, eli noin 1700-1800-luvun vaihteesta eteenpäin kattavaa, aikaa ja Suomen historiaa niin sanotusta ”joulukuun kuudennen päivän tirkistysaukosta” katsottuna. Tässä nationalistisessa historian tulkinnassa kaikesta historiasta johdettiin jatkumoa kohti Suomen kansallisvaltion syntyä. Joulukuun kuudennen tirkistysaukosta katsottuna esimerkiksi piispa Henrikin surma ja

³⁹ Arola 1992, 12.

⁴⁰ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 35.

⁴¹ Mikander 2016 17–18

⁴² Ouakrim-Soivio 2014, 214.

⁴³ Hiidenmaa 2015, 35.

⁴⁴ Lappalainen 1992, 129

⁴⁵ Ahonen 2008, 250–251.

nuijasota olivat osoituksia suomalaisten vapaudentahdosta, joka lopulta toteutui 1918 ”vapaussodassa”.⁴⁶

Oppikirjoihin tämä koulun poliittisen kasvatuksen tarkkailu välittyi esimerkiksi sotien jälkeen, kun perustettiin asiantuntijakomitea selvittämään, oliko oppikirjoissa jotain mahdollisesti ulkosuhteita vahingoittavaa, käytännössä Neuvostoliiton vastaista, sisältöä.⁴⁷ Osa historian oppikirjoista poistettiin käytöstä Moskovan rauhan 1940 ja välirauhan 1944 jälkeen, sillä niiden ei katsottu vastaavan silloisen poliittisen tilanteen vaatimuksiin.⁴⁸

1960- ja 1970-luvuilla historian opetukseen ja oppikirjoihin kohdistui voimakasta painetta useilta eri tahoilta ja yhdessä peruskoulu-uudistuksen kanssa poliittinen keskustelu historian opetuksesta oli kiivasta. Näinä vuosikymmeninä suomalainen historian opetus muuttui sotia edeltäneestä ajasta huomattavasti Neuvostoliittoa myötäilevämpään suuntaan.⁴⁹ Matti Castrénin (1928–1992)⁵⁰ mukaan vasemmistolainen poliittinen kritiikki alkoi ensin yleisen liberalismien hengessä ja historian opetusta syytettiin oikeistolaiseksi ja taantumuksellisen yksiarvoiseksi kansallisten myyttien ylläpitäjäksi, mutta pian kritiikki sai marxilaisen luonteen.⁵¹

Äänekkäinä kritiikin esittäjinä toimivat esimerkiksi Teiniliitto, joka vaati avoimen poliittista koulutusta⁵² ja Suomi-Neuvostoliitto -seura (SNS). SNS:n työryhmä ryhtyi vuonna 1970 tarkastamaan käytössä olleita historian oppikirjoja, jotka sen raportin mukaan antoivat vääristyneen käsityksen Neuvostoliitosta ja olivat länsimyynteisiä. Vääristyneen kuvan korjaamiseksi ehdotettiin koulutustilaisuuksia, joissa neuvostoliittolaisten asiantuntijoiden avulla korjattaisiin Neuvostoliittoa koskevia osuuksia. Lisäksi ehdotettiin esimerkiksi seminaareja opettajille, oppikirjantekijöille ja viranomaisille.⁵³

Jatkunut vasemmistolainen kritiikki koki eräänlaisen lakipisteensä kouluhallituksen johtaman Pirkkalan kokeilun muodossa, jolloin Pirkkalan kunnan kahdessa peruskoulussa lukuvuonna 1974–1975 opetettiin niin sanotun Pirkkalan monisteen mukaan. Moniste oli 5. vuosiluokan historian opetukseen tarkoitettu ja lähinnä marxilaiseen historiakäsitykseen pohjautunut

⁴⁶ Rantala 2017, 250.

⁴⁷ Rouhiainen 1979, 312–314.

⁴⁸ Henttonen 1990, 21–22.

⁴⁹ Arola, 18–21

⁵⁰ Castrén teki oppikirjoja sekä peruskouluun että lukioon ja toimi Historian ja yhteiskuntaopin liiton puheenjohtajana, liiton lehden Kleion toimittajana sekä Helsingin yliopiston ainedidaktikkona.

⁵¹ Castrén 1992, 42–43

⁵² Virta 1998, 52–53.

⁵³ Pernaa 2002, 186–189.

opetusmoniste. Kokeilusta käytiin kiivasta poliittista keskustelua eduskuntaa myöten ja kokeilu lakkautettiin ensimmäisen vuoden jälkeen.⁵⁴

Liian konservatiivisena pidettyihin historian ja yhteiskuntaopin opetukseen kohdistui 1960- ja 1970-luvulla aluksi voimakasta vasemmistolaista kritiikkiä sen nationalistisuuden ja Neuvostoliito-vastaisuuden vuoksi, mutta 1970-luvulla Pirkkalan kokeilun myötä myös oikeistolaiset liittyivät kritisoimaan historian ja yhteiskuntaopin opetusta. Pääosin opiskelijaradikalismiin kytkeytynyt paine historian ja yhteiskuntaopin opetusta kohtaan hiipui 1970-luvun loppua kohti.⁵⁵

Uudempia oppikirjoja arvioitaessa on huomioitavaa, että oppikirjojen tarkastamisesta ja siten ohjauksesta luovuttiin 1992, jonka jälkeen oppikirjojen mahdollisesti poliittisesti ongelmalliseksi katsottuun sisältöön ei ole puututtu tai niiden vastaavuutta voimassaolevien opetussuunnitelmien kanssa tarkastettu.⁵⁶ Tämän jälkeen oppikirjoja on periaatteessa voinut tehdä ja julkaista vapaasti.

2 KOULU INSTITUUTIONA

Tässä luvussa käsittelen koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä sekä erikseen suomalaista peruskoulua. Koulutuksella on useita yhteiskunnallisia tehtäviä mutta sen merkitys on keskeinen myös yksilölle tämän tulevaisuuden hyvinvoinnin, varallisuuden ja arvostuksen kannalta. Suomessa siirryttiin 1970-luvulla kohti tasa-arvoisempaa koulujärjestelmää, kun rinnakkaiskoulujärjestelmän tilalle luotiin koko ikäluokalla yhteinen ja maksuton 9-vuotinen peruskoulu.

2.1 Koulutuksen tehtävät

Koulutuksesta puhuessani tarkoitan ensimmäisen asteen koulutuslaitoksissa tapahtuvaa koulutusta, vaikka peruskoulutuksen ulkopuolisen kouluttautumisen määrä sekä merkitys kasvavat muodostaen olennaisen osan nykyisestä elinikäisen oppimisen ideaalista. Suomen osalta juuri ensimmäinen aste, yhtenäinen perusopetus, on olennainen, koska se on

⁵⁴ Virta 1998, 56

⁵⁵ Ahola 2002, 20–21.

⁵⁶ Lappalainen, 1992, 45.

lakisääteisesti pakollinen koko ikäryhmälle. Rinnakkaiskoulujärjestelmästä poiketen yhtenäiskoulussa ei ole vaihtoehtoisia reittejä, vaan jokainen oppilas suorittaa oppivelvollisuutensa saman järjestelmän piiriin kuuluvissa kouluissa. Luvussa esiteltävät näkökulmat koulutuksesta ovat universaaleja, eivät niinkään malli- tai maaspesifejä, ja osa niistä on syntynyt erilaisissa yhteiskunnissa kuin Suomi, mutta ne auttavat laajentamaan käsitystä myös suomalaisesta perusopetuksesta.

Koulutuspoliittisesta näkökulmasta koulutus on itseisarvoista toimintaa vain rajallisesti, siksi koulutukselle on asetettu myös yhteiskunnallisia tehtäviä, jotka liittyvät olennaisesti toisiinsa. Koulutuspolitiikka tähtää ennakoimaan tulevia tarpeita ja ei siksikään ole niinkään kiinnostunut opetuksen välittömistä tuotoksista vaan oppilaitoksen ulkopuolisista tuloksista, koulutuksen yhteiskunnallisista vaikutuksista. Koulutuksen tehtävistä käytettävät termit vaihtelevat, mutta sisällöt jakautuvat yleisimmin kvalifikointi-, valikointi- ja kulttuurinsiirtämistehtävään. Näiden lisäksi puhutaan myös varastointitehtävästä ja kaikkiin edellisiin liittyvästä tasa-arvon lisääntymisodotuksesta, eli emansipoivasta tehtävästä.⁵⁷

Yhtenä koulutuksen keskeisimpänä funktiona pidetään yleisempää taloudellista funktiota: kansantalouden voimistamista, työvoiman valmentamista elinkeinoelämän tarpeisiin sekä yksilön varustamista työssä tarvittavilla taidoilla, eli kvalifikaatioilla. Kvalifikaatioiden hankkiminen on menettänyt merkitystään nopeasti muuttuvassa tuotantoympäristössä ja työmarkkinoilla. Niiden tilalle onkin omaksuttu käsitteet osaamisesta ja kompetenssista, joiden kehittäminen tapahtuu myös varsinaisen koululaitosopiskelun ulkopuolella. Osaamis- ja kompetenssitarpeita pyritään ennakoimaan ja yksi koulutuspolitiikan päätehtävistä onkin luoda strategia, jonka avulla pystyttäisiin yhdistämään mielekkäästi ja tehokkaasti koulutus ja työelämän tarpeet.⁵⁸

Kvalifikointi asettaa koululaitoksen alttiiksi niin taloudellisille kuin poliittisillekin suhdanteille. Koulutukseen on suhtauduttu poliittisesti usein taloudellisten suhdanteiden mukaan siten, että hyvinä aikoina koulutusta markkinoidaan yksilön ja yhteiskunnan investointina tulevaisuuteen ja huonoina aikoina taas liiallisina kuluina, joista tulee leikata.⁵⁹

Koulutuksen taloudellisiin tehtäviin liittyy myös sosiaalisista tehtävistä yhteiskunnallisen valinnan suorittaminen, eli valikointifunktio. Koulutuksen yhteydessä tapahtuu niin sanottu

⁵⁷ Lehtisalo & Raivola 1999, 38.

⁵⁸ Lehtisalo & Raivola 1999, 39–42.

⁵⁹ Lehtisalo & Raivola 1999, 43–44.

stratifikaatioprosessi, jossa yhteiskunnan jäsenet muodostavat kerroksia, joissa ihmisten oikeudet, velvollisuudet, vallankäytön mahdollisuudet, elämäntapa ja käsitys itsestä ja todellisuudesta eriytyvät. Suomessa tämä koulujärjestelmän valikointifunktion suodatus eri yhteiskunnan kerroksiin kestää yleisimmin yli kymmenen vuotta, ja jonka seurauksena yksilöt päätyvät suurin piirtein osuvasti sijoitetuiksi ”kuulumansa” yhteiskunnalliseen asemaan. Jälkmodernissa yhteiskunnassa tosin korostuu valmius joustavuuteen, jatkuvaan kouluttautumiseen ja mahdollisuuksiin liikkua maantieteellisesti paikkojen, työtehtävien sekä alojen välillä.⁶⁰ Kerroksissa vallitsee erilainen käsitys myös koulutuksen avaamista mahdollisuuksista. Kerrostuneisuutta yhteiskunnassa määritellään tulotason avulla. Tässä yhteydessä on puhuttu myös enakoivasta sosialisaatiosta, jossa alemmista sosiaaliryhmistä tulevat nuoret tietoisesti jättäytyvät koulutuksen ulkopuolelle tai ovat koulutusta ja sen funktioita vastaan. Heidän näkökulmastaan koulutukseen ei auta heitä keskiluokkaisessa yhteiskunnassa käyttämään kykyjään.⁶¹

Sosioekonomisen taustan vaikutukseen kytkeytyvät olennaisesti opetussuunnitelmissa määritellyt arviointiperusteet, sillä Youngin (1998) mukaan jo opetussuunnitelmissa tieto jaetaan korkean statuksen akateemiseen ja teoreettiseen tietoon sekä alhaisen statuksen ammatilliseen ja käytännölliseen tietoon. Samaan prosessiin kuuluu myös 1990-luvulta lähtien suomalaisissa opetussuunnitelmissa korostuneet persoonallisuuden ominaisuudet (kuten ulospäinsuuntuneisuus, aktiivisuus ja myönteinen asenne), jotka tietojen hallinnan ohella vaikuttavat menestykseen. Tiedon ja kokemuksen yhteyden korostaminen kytkee tiedon oppilaan persoonallisuuteen ja elämään. Tästä kytköksestä voivat vahvistua ne prosessit, joissa koulun keskiluokkaista kielikoodia, habitusta ja kokemusta suosivat mekanismit arvioivat ja valikoivat erilaisista sosiaalisista lähtökohdista tulevia oppilaita heidän henkilöhistoriansa kautta. Keskiluokkaihin ihanteisiin ja korkean statuksen tietoon kiinnittyminen voi olla ongelmallisen tai vähäosaisen henkilöhistorian oppilaalle, jollei sentään mahdotonta, ainakin vaikeampaa.⁶²

Koulujärjestelmän tehtävä on siis valikoida ja eritellä ihmisiä erilaisiin yhteiskunnan tehtäviin heidän kykyjensä mukaan. Koulumenestyksen mukaan tapahtuvasta valikoinnista puhutaan meritokraattisena koulujärjestelmänä. Meritokraattinen järjestelmä pitää sosiaalisen kierron mahdollisena, ainakin jossain määrin, sillä sosiaalisen kierron mahdollisuudesta huolimatta

⁶⁰ Antikainen ym. 2000, 149.

⁶¹ Lehtisalo & Raivola 1999, 55.

⁶² Antikainen, Rinne & Koski 2013, 201–205.

koulutuksen on havaittu olevan periytyvää ja siten statuksen välittäjä sukupolvien välillä.⁶³ Meritokraattisessa, eli kykyihin ja meriitteihin perustuvassa yhteiskunnassa koulutuksen ja tulevan sosioekonomisen luokka-aseman välisen suhteen pitäisi olla vahva, eli ihmiset sijoittuisivat yhteiskuntaan koulutuksensa perusteella. Meritokratiassa yksilön sosiaalisella taustalla ja koulutussaavutuksilla ei pitäisi olla suurta yhteyttä, koska koulutusmenestyksen tulisi olla riippuvainen lahjakkuudesta ja yksilön yrittämisestä. Myöskään siis sosioekonomisella taustalla ei pitäisi olla vaikutusta yksilön lopulliseen asemaan. Useissa eri maissa tehdyt tutkimukset⁶⁴ kuitenkin osoittavat, että sosiaaliluokkien väliset suhteelliset erot koulutuksen hankkimisessa ovat varsin pysyviä – ylemmistä yhteiskuntaluokista tulevien koulutusura on säännönmukaisesti pidempi ja koulutustaso korkeampi.⁶⁵

Koulutuksen periytyessä periytyvät myös koulutuksen mahdollistamat sosiaaliset etuudet ja siten paikka yhteiskunnallisessa kerroksessa. Ainakin toistaiseksi oppilaan koulutusnäkömiä säätelee pitkälti hänen sosiaalinen taustansa. Mallinnettaessa sosiaalista liikkuvuutta on huomattu, että vasta niin sanottu kattoefekti alkaisi kiriä umpeen sosiaaliryhmien välistä koulutuseroa – vasta kun etuoikeutetut sosiaaliryhmät ovat maksimaalisesti hyödyntäneet koulutusmahdollisuutensa, suhteellinen koulutusero alkaisi kaventua.⁶⁶

Yksilön ominaisuuksiin kohdistuva arviointi, kilpailu ja luokittaminen ”paremmuuden” mukaan ovat koulujärjestelmässä pysyviä rakenteellisia ominaisuuksia. Koulutusjärjestelmässä käydään eräänlaista väsytystaistelua, jossa ensimmäisenä lopettavat ne, jotka kouluun tullessaan ovat koulun mittapuiden mukaan huonosti varustettuja ja vähitellen oppilaiden kotitaustaan liittyvät taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset erot alkavat näkyä yksilöiden välisinä kyvykkyyseroina. Näitä kyvykkyyseroja ilmenee, koska toisten oppilaiden kodin antamat tiedot, taidot ja tottumukset sopivat paremmin yhteen koulukulttuurin kanssa kuin toisten. Lapsi saa selvän suhteellisen edun, jos hänellä on kouluun tullessaan nämä oikeanlaiset valmiudet. Kaikille näennäisesti yhdenvertaista mahdollisuutta osaavat kaikista parhaiten käyttää keskiluokkaisten kotien korkeasti koulutettujen vanhempien lapset. Heillä on paremmat valmiudet sekä vastaanottaa koulun tarjoamaa opillista antia ja oppisisältöjä että sopeutua koulun toimintatapoihin ja kulttuuriin.⁶⁷

⁶³ Lehtisalo & Raivola 1999,

⁶⁴ Tutkimuksista ks. Shavit & Blossfeld 1993; Marshall ym. 1997; Breen & Goldthorpe 2001; Becker 2003.

⁶⁵ Naumanen & Silvennoinen 2010, 72–73.

⁶⁶ Lehtisalo & Raivola 1999, 56, 58.

⁶⁷ Naumanen & Silvennoinen 2010, 77–78.

Koko kasvatuksen varhaisin tehtävä on kulttuurinsiirtämistehtävä, jolla tarkoitetaan aikaisemman sukupolven arvokkaana pitämän kulttuuriperinnön siirtämistä seuraavalle sukupolvelle. Koulu siis pyrkii välittämään yksilölle välttämättömät tieto- ja toimintakyvyt, joiden avulla yhteiskunnassa pystyy toimimaan⁶⁸. Koulun kulttuurinsiirtämistehtävään kuuluu siis myös sosialisatio, jossa yksilö integroidaan osaksi yhteiskuntaa. Rakenteellisen funktionalismin⁶⁹ näkökulmasta koulu on aina vallitsevan yhteiskunnan peili ja sen rakenteiden ja valtasuhteiden uusintaja. Koulu on siis sekä yhteisöllisessä että yksilöllisessä sosialisatiotehtävässään vanhoillinen ja säilyttävä uudistaessaan vanhaa yhteiskunnallista rakennetta. Yksinkertaistettuna koululaitoksen kulttuurinsiirtämistehtävänä on vallitsevan kulttuurimuodon ja kulloinkin arvostettujen poliittisten arvojen juurruttaminen, levittäminen sekä valtasuhteiden oikeutuksien hankkiminen.⁷⁰ Koulujärjestelmälle tyypillisiä kulttuuritehtäviä ovat esimerkiksi useat käyttäytymismallit, kuten vuoron odottaminen sekä auktoriteettiasemien hyväksyminen.

Koulutuspoliittisesti tätä kulttuurin siirtoa ja sosialisatiota voi ohjata opetussuunnitelmilla. Opetussuunnitelmien kohdalla onkin tärkeä pohtia, kenellä on oikeus määritellä, mikä on arvokasta ja säilytettävää kulttuuria sekä miten tehtyjä valintoja perustellaan. Koulutusjärjestelmällä on ollut keskeinen merkitys modernina aikana kansallisvaltion rakentajana ja ylläpitäjänä ympäri maailman. Globalisaation, kulttuurin pirstoutumisen ja individualismin kaltaiset ilmiöt asettavat opetussuunnitelman ydinaineksen määrittelemiselle ongelmia. Samalla tulisi huolehtia niin yksilöllisistä ja kansallisista kuin eurooppalaisista ja globaaleistakin kysymyksistä ja arvoista. Keskeisiksi koulutuspolitiikan termeiksi länsimaissa ovatkin nousseet elinikäinen oppiminen ja oppimaan oppiminen.⁷¹

Koulutuksen varastointitehtävä puolestaan viittaa koulun rooliin ”päivähoitajana”, vanhempien pitkien työpäivien mahdollistajana ja työvoiman ylitarjonnan vähentäjänä. Varastoinnin avulla suuria joukkoja muutoin joutilaita saadaan pidettyä järjestyksen ja perustellulta näyttävän olemisen pariin. Organisoidussa koulutuksessa on mahdollista lisäksi ottaa huomioon työmarkkinoiden tulevat osaamistarpeet ja pitää työvoima ”käyttökelpoisena” tulevia tarpeita varten. Koulutuksen ja työn läheinen funktionaalisen suhde voi hämärtyä kun korkeamman koulutustason omaavien nuorten työttömyysaste on yleensä kehittyneissä maissa selkeästi

⁶⁸ Antikainen ym. 2000, 151–152.

⁶⁹ Sosiologinen suuntaus, jossa yhteiskunnan eri osia ja niiden tehtäviä arvioidaan osana kokonaisuutta. Ks. esim. Parsons, T. (1951), *The Social System*. New York: The Free Press.

⁷⁰ Lehtisalo & Raivola 1999, 58–59.

⁷¹ Lehtisalo & Raivola 1999, 59, 64.

vanhempia, vähemmän koulutettuja, sukupolvia korkeampi. Koulutuksesta on tullut merkittävä osa elämäntapaa, jossa koulutussuuntauksia valitaan ja suoritetaan omaan elämäntapaan sopiviksi. Koulutuksesta onkin tullut keskenään kilpailevissa ja saman koulutustason omaavissa maissa kuin vapaa-ajan kulutushyödyke, kuin merkkituote, jolla asemoidutaan kulttuurisen, sosiaalisen ja symbolisen pääoman kentillä.⁷² Ihmiset samalla ”varastoituvat” koulutukseen vapaaehtoisesti, ennen siirtymistään kasvaville osa-aika- ja pätkätyömarkkinoille. Koulutuksen varastointifunktioon liittyy myös yksilöllisesti koettuja merkityksellisiä elämänhallinnallisia piirteitä, kuten ajankäytön jäsentämien, yhteiskuntaan kuuluminen, yhteiskuntarauhan ylläpito, uudet sosiaaliset suhteet ja ihmisarvon tunteminen.⁷³

Koulutuksen tehtävät on perinteisesti määritelty yhteiskuntakeskeisiksi ja yksilön rooli koulutuksen tehtävientoteutumisessa on jäänyt vähäisemmäksi, vaikka kaikki toivotut vaikutukset syntyvätkin yksilöiden oppimisen kautta. Yksilön emansipoivan opetuksen oppi-isänä pidetään köyhien ja sorrettujen pedagogiikan kehittänyttä brasilialaista Paulo Freireä (1921–1997), jonka mukaan ihminen voi vapautua ”sorretusta” asemastaan oppimisen avulla. Emansipoivan, eli vapauttavan funktion avulla ihmisen tietoisuuden taso nousee, ympäröivät merkitykset selkenevät, uusi luova ajattelu ja toiminta mahdollistuvat.⁷⁴

Keskeistä koulutuksen emansipoivassa tehtävässä on oppilaan oman aktiivisuuden herättäminen, aito dialogi oppimisen järjestäjän kanssa ja oman elinympäristön ja siihen vaikuttamisen ottaminen oppimisen lähtökohdaksi. Erityisen selkeästi tämä emansipoiva vaikutus näkyy kehittyvien maiden naisten koulutuksessa, joissa naisen vähäinenkin muodollinen koulutus parantaa asemaa perheessä ja suvussa, tuottaa lapsille paremmat elämisen edellytykset ja tuottaa tietoisuuden omien valintojen merkityksestä elinympäristölle. Tätä emansipoivaa vaikutusta kutsutaan sosiologiassa termillä valtauttaminen ja sitä kuvaa myös Freiren keskeinen käsite tiedostuttaminen, yksilön saattaminen tietoiseksi omista oikeuksistaan ja vaikutusmahdollisuuksistaan.⁷⁵

Emansipoiviksi tulkittavissa olevia yksilökeskeisiä tavoitteita sisältyy myös opetussuunnitelmiin, mutta koulutuspolitiikkaa ei kuitenkaan ole totuttu tekemään yksilön valtauttamista ajatellen. Tämän vuoksi koulutuspoliittiset tavoitteet, rakenteet ja pedagogiikka ovat selvässä ristiriidassa keskenään. Koulutuksen emansipoivan tehtävän yhteydessä tulisikin

⁷² Antikainen ym. 2000, 158.

⁷³ Lehtisalo & Raivola 1999, 64,66.

⁷⁴ Lehtisalo & Raivola 1999, 67.

⁷⁵ Lehtisalo & Raivola 1999, 68.

ennemmin puhua oppimisen kuin koulutuksen emansipoivasta tehtävästä, sillä koulutuksen muut tehtävät ovat osittain ristiriitaiset emansipoivan oppimisen kanssa.⁷⁶ Valtauttaminen ja tiedostuttaminen voidaan nähdä keinoina oppilaan toimijuuden mahdollisuuksien kasvattamiseen ja rajoitusten poistamiseen. Tämä voisi tarkoittaa suomalaisen koulujärjestelmän kontekstissa esimerkiksi sosioekonomisen aseman ja toimijuuden mahdollisuuksien yhteyden kriittistä tarkastelua.

Koulun toimintaa ohjaavat ensisijaisesti laki ja asetukset, opetussuunnitelma ja koulun säännöt, mutta ongelmallista kyllä, osa koulun olennaisimmista käytännöistä ovat kirjoittamattomia. Koulun yhteiskunnallisia tehtäviä analysoitaessa sen kirjoittamattomien ja julkilausumattomien institutionaalisten toimintojen, traditioiden, käytäntöjen ja muotojen kuvaamiseen käytetään termiä piilo-opetussuunnitelma. Se paljastaa koulun yhteiskunnallisten tehtävien ja institutionaalisen perusluonteen vuoksi koulussa tosiasiallisesti tapahtuvia ja sen rakenteista johtuvia, mutta joko vähätellen, epäselvästi tai kokonaan julkilausumattomia toimintoja.

Varhaisimpien koulun todellisuuteen keskittyneiden tutkijoiden piirissä huomattiin, että luokkahuoneessa toteutettiin eräänlaisia seremonioita ja riittejä, joiden tarkoituksena ei ollut niinkään opettaa kyseistä ainetta, vaan aivan jotain muuta: odottamista, joutumista keskeyttämään työnsä, tekemään sellaista, mistä ei ole kiinnostunut tai ei näe mitään tarkoitusta, olemaan piittaamatta ympärillä olevista kavereista ja alistumaan – lyhyesti sanottuna harjaantumista kärsivällisyyteen, sietämiseen ja kestämiseen.⁷⁷

Myöhemmissä tutkimuksissa esiteltyjä oppilaiden luokkahuonetilanteessa kohtaamia vaatimuksia ovat esimerkiksi vaatimus työskennellä yksilöllisesti, olla tarkkaavainen, osata odottaa, kontrolloida itseään motorisesti ja verbaalisesti, unohtaa oma kokemusmaailmansa ja alistua opettajan näkymättömään auktoriteettiin. Juuri päivittäinen asenteiden harjaannuttaminen, kuten oppilaiden saaminen keskittymään, tottelemaan ja olemaan tarkkaavaisen vastaanottavaisia koulun vaikutukselle, on usein opetuksen tärkein sisältö. Piilo-opetussuunnitelmaa ja sen historiaa tutkinut Donald Broady nostaa syvällisimmiksi ja läpitunkevimmiksi opetuksiksi koulussa oppilaan epäonnistumisen kokemukset ja tuntemukset epäkelpoisuudesta sekä toisaalta kokemukset oikeudesta valtaan ja mahdollisuudet vaikuttamiseen. Tämän opetuksen seurausta on myös, että oppilaat oppivat olevansa vaihdettavissa. Esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas ei vastaa opettajan antamaan haasteeseen

⁷⁶ *ibid.*

⁷⁷ Broady 1989, 96–97.

halutulla tavalla, voi opettaja valita seuraavan oppilaan vastaamaan. Tämän periaatteen oppiminen on keskeinen edellytys myös sille, että opettaja voi kontrolloida suurienkin ryhmäkokojen luokkahuonetta.⁷⁸

Piilo-opetussuunnitelma liittyy sekä koulun sisäiseen toimintaan että koulujärjestelmän yhteiskunnallisiin tehtäviin. Piilo-opetussuunnitelmaa tutkimalla voidaan löytää ja selittää julkilausumattomia rakenteita ja tapoja, joilla oppilaita valikoidaan, varastoidaan ja sosiaalistetaan tavalla, joka kehittää ja ylläpitää vallitsevia valtasuhteita, luokkarakennetta, pääsyä työmarkkinoille, työnjakoa ja viime kädessä yhteiskuntajärjestystä kokonaisuudessaan.⁷⁹

Kaikki piilo-opetussuunnitelmalliset piirteet koulussa eivät suinkaan ole luonteeltaan negatiivisia, vaan ongelmallista on, että ne ovat piileviä. Integroiminen vallitsevaan yhteiskuntaan, tarpeellisten tietojen ja taitojen oppiminen elämää varten ovat toki julkilausuttuja tehtäviä, mutta koulun todellisuudessa ne voivat näyttäytyä hyvin erilaisena, kuin mitä kaunopuheisuuden taipuvaisissa opetussuunnitelmissa annetaan ymmärtää. Koulun todellisuudessa opettaja saattaa huomata kuluttavansa suuren osan ajasta johonkin muuhun kuin oppiaineen opettamiseen, esimerkiksi jonkin kuriksi määritellyn ylläpitämiseen. Opettaja voi uskoa opettavansa vain oppiainekohtaisia tietoja ja taitoja, perehtymättä siihen, mitä muuta oppilaat luokkahuoneen todellisuudessa oppivat. Juuri tätä ”muuta” piilo-opetussuunnitelman tarkastelulla ja käsitteellä koitetaan tuoda esiin.

Suomalaisessa koulujärjestelmässä ovat läsnä kaikki edellä mainitut tehtävät ja piirteet. Nämä tehtävät saattavat opetussuunnitelmissa olla julkilausuttuja koulujärjestelmän tehtäviä tai tulla ilmi välillisesti esimerkiksi tavoitteiden kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla Opetushallitus pystyy suhteellisen nopeallakin tahdilla muokkaamaan näiden tehtävien välisiä painotuksia. Näyttäisi siltä, että perinteisistä koulujärjestelmän tehtävistä ollaan siirtymässä tai pikemminkin tehtäväkenttää laajentamassa lähemmäksi oppilaan tasoa, eli emansipoivaa tehtävää valtauttamisen sekä tiedostuttamisen kaltaisia keinoja oppilaan toimijuuden kasvattamiseksi. Toisaalta juuri arvioinnin näkökulmasta muutokset ja nopea oppilaiden koulutyön monipuolistuminen voi tuottaa myös ongelmia ilman huolellista asiaan paneutumista ja syvällistä ymmärrystä.

⁷⁸ Broady 1989, 98–99, 113–114.

⁷⁹ Broady 1989, 115, 127.

2.2 Päämääränä yhtenäisempi peruskoulu

Suomeen säädettiin 1921 oppivelvollisuuslaki⁸⁰ ja käytössä oli rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa osa lapsista suoritti koko oppivelvollisuutensa kansakoulussa ja kansalaiskoulussa sekä osa siirtyi kansakoulun alempien luokkien jälkeen oppikouluun.⁸¹ Oppikoulu oli maksullinen koululaitos, joka jakautui viisivuotiseen keskikouluun ja kolmevuotiseen lukioon, joiden oli oppikoulun perustamisesta lähtien ollut tarkoitus sivistää ja kouluttaa oppilaat mahdollisia yliopisto-opintoja varten.⁸² Oppikouluun mentiin tyypillisesti 11-vuotiaana, taustalla oli jo opintoja kansakoulusta. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan käyneet oppikoulua ”loppuun”, vaan lopettivat keskikoulun jälkeen eivätkä jatkaneet lukioon. Suomessa oli sekä yksityisiä että valtiollisia⁸³ oppikouluja, joista yksityisiä oli huomattavasti enemmän koko 1900-luvun oppikoululaitoksen ajan.⁸⁴

Vuoteen 1920 asti oppikoulun käynti oli harvinaista ja sen aloittaneita oli alle 10 prosenttia ikäluokasta. Oppikoulu oli vielä 1930-luvun loppupuolelle saakka lähinnä hyvin toimeentulevien ja pääasiassa kaupungeissa asuvien perheiden lapsien opinahjo. Itsenäistymisen ja varsinkin toisen maailmansodan jälkeen oppilaiden ja oppikoulujen määrä alkoi kasvaa nopeasti. Kasvua selittäviä yhteiskunnallisia muutostekijöitä olivat esimerkiksi elintason yleinen nousu, yhteiskunnallisen nousun mahdollisuus sekä henkisen työn arvostuksen kasvu suhteessa ruumiilliseen työhön. Muun muassa nämä tekijät yhdessä samanaikaisen väestönkasvun kanssa houkuttelivat entistä enemmän oppilaita oppikouluihin. Oppikoululaitoksen viimeisenä koko valtakunnan kattaneena vuotena 1970-71 oppilaista 55 prosenttia opiskeli yksityisissä oppilaitoksissa. Tämän jälkeen peruskoulu-uudistus muutti tilanteen, kun valtaosa valtion ja yksityisten oppikouluista siirtyi kuntien haltuun ja peruskoulusta tuli maksuton^{85, 86}.

Kaikille lapsille yhteisestä koulusta keskusteltiin jo sotien jälkeen ja myös kansakoulun ja oppikoulun antamat erilaiset jatkomahdollisuudet puhututtivat. Näissä keskusteluissa

⁸⁰ Laki oppivelvollisuudesta 101/1921. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/101-1921.pdf>. 2.2.2017.

⁸¹ Pietilä & Vitikka 2007, 7.

⁸² POPS-70 I, 13.

⁸³ 1945 lähtien myös kunnallisia, mutta näissä kouluissa toimi pääsääntöisesti vain keskikoulu.

⁸⁴ Lisätietoa oppikoulusta ks. Kiuasmaa (1982) Oppikoulu 1880–1980.

⁸⁵ Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu.html>. 7.2.2017.

⁸⁶ Iisalo 1988, 247.

korostettiin yhtenäisen koulun merkitystä yhteiskunnallisen ja koulutuksellisen tasa-arvon mahdollistajana⁸⁷.

Yhtenäiskouluun siirtymisen kannalta merkittävä oli valtioneuvoston asettaman Kouluohjelmakomitean mietintö, joka avasi keskustelua kohti yhtenäisempää koulujärjestelmää. Vuonna 1956 koulutuspoliittista ohjelmaa, koulujen uudistustyön koordinoimista ja koulujärjestelmän kehittämistä johtamaan asetettiin Koulutushallituksen puheenjohtaja, sosialidemokraattinen Reino Oittinen. Oittisen johtaman komitean mietintö valmistui 1959 ja oli aikaisempaan koulujärjestelmään verrattuna yhtenäiskoulumaisempi, se koostui 4-vuotisesta yhtenäisestä ala-asteesta, 2-vuotisesta ryhmäjakoisesta väliasteesta ja 3-vuotisesta linjajakoisesta yläasteesta⁸⁸. Koulusta olisi tullut hallinnollisesti yhtenäinen kunnallinen laitos ja lisäksi oppilaille täysin maksuton. Mietinnöstä syntyi laajaa mielipiteiden vaihtoa ja kiivastakin koulutuspoliittista keskustelua, päälinjoina oppikouluväen, porvarillisten sekä sitoutumattomien tahojen vastustaessa ja kansakouluväen, vasemmistolaisten sekä hiljalleen myös maalaisliittolaisten kannattaessa. Vastustuksen kärkiteemoina olivat koulujen omistussuhteiden muuttuminen ja huoli koulutuksen tason laskemisesta. Toisinaan kritiikeissä oltiin myös huolissaan sosiaalisten etujen tarjoamisesta oppilaille sekä keskikoulun ”sosialisointia” vastustettiin.⁸⁹

Vuonna 1964 opetusministeriksi ja Peruskoulukomitean johtoon nousi Oittinen ja hänen johdolla valmisteltiin syyskuussa 1965 mietintö 9-vuotisesta kaksiosaisesta koulusta: 6-vuotisesta ala-asteesta ja 3-vuotisesta yläasteesta. Kaksiosaisuuden lisäksi toinen merkittävä uudistus oli linjajaon poistaminen, jonka tilalle esitettiin oppilaille mahdollisuus valita valinnaisia kursseja. Mietinnön koulumalli toimi pohjana seuraavan hallituksen lakiesitykselle koulujärjestelmän perusteista.⁹⁰

Peruskoulun kiistakysymyksiä olivat esimerkiksi uskonnon ja siveysopin opetus, yksityisoppikoulujen asema sekä kieliohjelma. Laki hyväksyttiin lopulta sen kolmannessa käsittelyssä toukokuussa 1968. Laki koulujärjestelmän perusteista⁹¹ yhdisti aikaisemman kansakoulun, kansalaiskoulun ja keskikoulun peruskasvatusta antavaksi yhdeksänvuotiseksi yhtenäiskouluksi, peruskouluksi. Laki tuli voimaan 1.8.1970, jonka lisäksi kahden vuoden

⁸⁷ Pietilä & Vitikka 2007, 7–8.

⁸⁸ Ensimmäinen osa olisi ollut yhtenäinen, ryhmäjakoisella väliasteella olisi valittu vieraan kielen tai ”käytännöllisluonteisen” opetuksen väliltä ja linjajakoisella yläasteella olisi valittu kolmesta linjasta joko käytännöllisen linjan, yhden tai kahden oppilalle vieraan kielen linjan väliltä.

⁸⁹ Somerkivi 1982, 11–13.

⁹⁰ Somerkivi 1982, 14–15.

⁹¹ Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/467-1968.pdf>. 2.2.2017.

kuluessa valtioneuvostossa vahvistettiin alueelliset toimeenpanosuunnitelmat, joiden mukaan määrättiin siirtyminen peruskoulujärjestelmään asteittain vuosina 1972–1977⁹².

Vuonna 1966 opetusneuvoksista, professoreista, rehtoreista, koulunjohtajista, opettajista ja lehtoreista sekä yli- ja kansakoulutarkastajista muodostunut Opetussuunnitelmakomitea valmisti uuden ja yhtenäisen peruskoulun opetussuunnitelman, POPS-70:n, joka ohjasi varsinaista opetusta⁹³. POPS-70 julkaistiin kahdessa osassa, joista ensimmäinen osa käsitteli opetussuunnitelman perusteita ja toinen sisälsi ainekohtaiset opetussuunnitelmat. Alun perin Opetussuunnitelmakomitea oli oletanut tekevänsä suuntaa-antavaa mietintöä. Kouluhallitus teki 1972 komitean mietinnöistä koko valtakunnan kattavat opetussuunnitelman perusteet sekä oppiaineiden opetussuunnitelmat.⁹⁴ Peruskoulun opetussuunnitelmat määrittivät eri aineiden sisällöt ja tavoitteet tarkasti, eikä paikallista joustoa kansakoulun opetussuunnitelmien tapaan jäänyt.⁹⁵

Jo syntyessään peruskoulun yhtenäisyydessä oli tehty myönnytyksiä, joiden avulla koitettiin miellyttää yhtenäisen peruskoulutuksen vastustajia. Näitä myönnytyksiä olivat esimerkiksi tasoryhmitys, joissa yläasteella oppilaat eriteltiin ryhmiin tasonsa mukaan, ala- ja yläasteen hallinnollinen erillisyyks sekä niiden opettajakunnan erilaisuus, kun korkeampien asteiden, kansalais- ja oppikoulujen, vanhat opettajat siirtyivät opettamaan yläasteelle. Matematiikan ja kielten opetuksessa oppilaat jaettiin eritasoisiiin ryhmiin, joista suppeimman opetuksen tasoryhmiin kuuluneet eivät saaneet jatko-opintokelpoisuutta lukioon. Tasoryhmät kohtasivat voimakasta vastustusta jo peruskoulun toteutumisen alusta, mutta niiden nähtiin olevan välttämättömiä, jotta oppikouluväki saatiin hyväksymään yhtenäiskoulu. Yläasteen tasoryhmitys poistettiin vuonna 1985, jolloin siirryttiin tuntikehysjärjestelmään.⁹⁶ Myöhemmin 1999 voimaan tullut perusopetuslaki (628/1998) yhdisti yhdeksän vuoden pakollisen koulutaipaleen nimeltään peruskoulutukseksi poistaen hallinnollisen jaon ala- ja yläasteisiin.⁹⁷

1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tasoryhmien poistamisen lisäksi otettiin merkittävä askel arvioinnin määrittelyssä tavoitepohjaiseksi. Oppilaiden saavutuksia ei ollut tarkoitus suhteellisen arvioinnin mukaisesti verrata toisiinsa, vaan kohdistua oppilaskohtaisien tavoitteiden saavuttamiseen. Tähän saakka oli vältetty oppilaan henkilöön menevää arviointia,

⁹² Somerkivi, 1982, 16–17.

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Somerkivi 1982, 58.

⁹⁵ Ahonen 2012, 156.

⁹⁶ Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 39

⁹⁷ Perusopetuslaki 628/1998 alkuperäinen versio,
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628#Pidp447589472> 19.11.2019.

mutta oppilaskeskeinen arviointi sai kääntöpuolenaan myös syvemmälle oppilaan henkilöön menevän arvosteluideologian. Oppilaskohtaisista tavoitteista luovuttiin käytännön vaikeuksien vuoksi hiljalleen myöhemmissä opetussuunnitelmissa, mutta arvostelun kohdistuminen oppilaan persoonallisuuteen voidaan sanoa jääneen pysyväksi piirteeksi peruskoulun arviointikäytänteissä.⁹⁸

1980- ja 1990-lukujen koulutuksen lukuisista kansainvälisistä markkinaliberaaleista virtauksista Suomeen saapui oikeastaan vain perheiden kouluvalinta. Vähitellen 1990-luvulla kuntien päätäntävalta oppilaiden sijoittumisesta kouluihin kasvoi ja lopullisesti Perusopetuslaissa (628/1998) säädettiin uudet kouluvalinnan peruseriaatteen, joiden mukaan kunnalla oli päätäntävalta perustaa oppilaita valikoivia luokkia tai kouluja. Samalla myös vanhemmat pystyivät hakemaan lapselleen koulua ja koulut pystyivät erikoistumisen myötä valikoimaan oppilaitaan. Perusteluissa nojaututtiin vahvasti valinnanvapautta korostavaan puhetapaan, jonka mukaan massatuotannon sijasta täytyisi tarjota yksilöllisempää koulutusta.⁹⁹

Perusopetuslain (628/1998) myötä muuttui peruskoulua koskevan koulutuspolitiikan suunta, kun peruskoulutuksen keskusjohtoisuutta purettiin ja päätösvalta siirtyi alemmille tasoille. Samalla koulujen eriytyminen erikoistumisen ja vaihtelevien kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien myötä on lisääntynyt.¹⁰⁰ Toiveet yksilöllisempään koulupolkuun ja kritiikki tasapäistävästä ja heikkotasoista koulua kohtaan kuitenkin lakkasivat hetkeksi kansainvälisen Organisation for Economic Cooperation and Developmentin (OECD) Programme for International Students Assessment (PISA) -tutkimustulosten¹⁰¹ myötä 2001¹⁰², mutta muuten eriytyminen on jatkunut koko 2000-luvun.

2000-luvun suomalaisesta peruskoulusta ja koulutuspolitiikasta puhuttaessa on syytä puhua PISA-tuloksista. OECD:n vuonna 2000 aloittamat, joka kolmas vuosi suoritettavat, PISA-tutkimukset ovat nousseet Suomessa kansallisesti merkittävään koulutuspoliittiseen sekä kansallista itsetuntoa määrittävään asemaan. Tuloksista on 2000-luvun alusta lähtien oltu suurimmaksi osaksi ylpeitä kerta toisensa jälkeen, mutta viimeisimpien tulosten jälkeen jopa huolestuneita. Suomi on pärjännyt kansainvälisessä oppimistulosten vertailussa erittäin hyvin koko tutkimushankkeen ajan, huippuvuonna 2006 sijoitukset oppiaineittain olivat 56

⁹⁸ Kettunen ym. 2012, 40.

⁹⁹ Seppänen & Rinne 2015, 24,30–31, 48–49.

¹⁰⁰ Johnson 2007, 11.

¹⁰¹ OECD on taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö, johon kuuluu 34 jäsenmaata. PISA on OECD:n jäsenmaiden yhteinen tutkimusohjelma, joka tuottaa tietoa koulutuksen tilasta ja tuloksista.

¹⁰² Välijärvi & Linnakylä 2001. Tulevaisuuden osajat – PISA 2000 Suomessa. <https://ktl.jyu.fi/fi/pisa/d054>. 22.11.2019.

osallistujan joukossa 1, 2 ja 2¹⁰³. Tämän jälkeen oppimistulokset ovat laskeneet ja eriytyminen lisääntynyt oppilaiden ja koulujen välillä. PISA tutkii kansallisten oppistuloksien lisäksi oppilaiden asenteista kouluun ja elämään sekä heidän subjektiivista hyvinvointiaan, mutta se myös tarjoaa mahdollisuuden esimerkiksi sukupuolten, maahanmuuttajien ja kantaväestön sekä koulujen välisten tulosten arviontiin. Viimeisimpien PISA-tulosten jälkeen suurimmat huolenaiheet laskevista oppimistuloksista huolimatta ovat kohdistuneet juuri sukupuolten välisen, maantieteellisen ja sosioekonomisen eriytymisen kasvuun.¹⁰⁴

Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) esitti kasvavien koulujen välisten ja sisäisten erojen syyksi sekä kuntien harjoittaman kouluvalintapolitiikan että perheiden kouluvalinnan, josta hyvin koulutetut vanhemmat ja heidän lapsensa hyötyvät¹⁰⁵. Eriarvoistuvasta peruskoulusta on oltu valtiovaltaa ja useitakin opetusministereitä¹⁰⁶ myöten huolissaan 2010-luvulla, mutta toistaiseksi yhtenäiskoulun lohkoutumiseen ja koulujen erojen kasvamiseen on puututtu lähinnä retoriikkatasolla sekä ohjaamalla rahoitusta kouluille, joiden oppilaat tulevat haasteellisimmilta asuinalueilta.¹⁰⁷

Suomessa pyrittiin 1960-luvulta lähtien yhteiskuntapolitiikassa kuin koulutuspolitiikassakin tasa-arvoon ja yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen. Koulutuksen tasa-arvopyrkimyksen voi nähdä sekä syynä yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen tasa-arvoon, mutta myös sen seurauksena. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen vaatii yhteiskunnallista ja taloudellista tasa-arvoa, ja samalla koulutuksellinen tasa-arvo on keino niiden toteutumiselle.¹⁰⁸ Suomi on pärjännyt esimerkiksi YK:n epätasa-arvoon suhteutetun inhimillisen kehityksen indeksillä¹⁰⁹ mitattuna erittäin hyvin verrattuna muihin osallistujamaihin¹¹⁰.

Kuvio 1 näyttää, kuinka merkittävästi koulutuksen määrä on kasvanut Suomessa, mutta myös sen, että naisten perusasteen jälkeisten tutkintojen koulutustaso on ohittanut miesten vastaavan 15–64-vuotiaissa, kun se reilu 40 vuotta sitten oli kaikissa ikäryhmissä miesten perusasteen jälkeistä koulutusta jäljessä.

¹⁰³ Opetusministeriö PISA 2006 ensituloksia.

<http://minedu.fi/documents/1410845/4085481/PISA+2006+ensituloksia+kooste/86f9e6a1-3105-4d3c-ba0a-9869220e1e80>. 11.5.2017

¹⁰⁴ Opetus- ja kulttuuriministeriö PISA 15 ensituloksia.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf>. 11.5.2017

¹⁰⁵ OAJ <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Kaupunkikoulut%20eriytyvat>. 14.5.2017

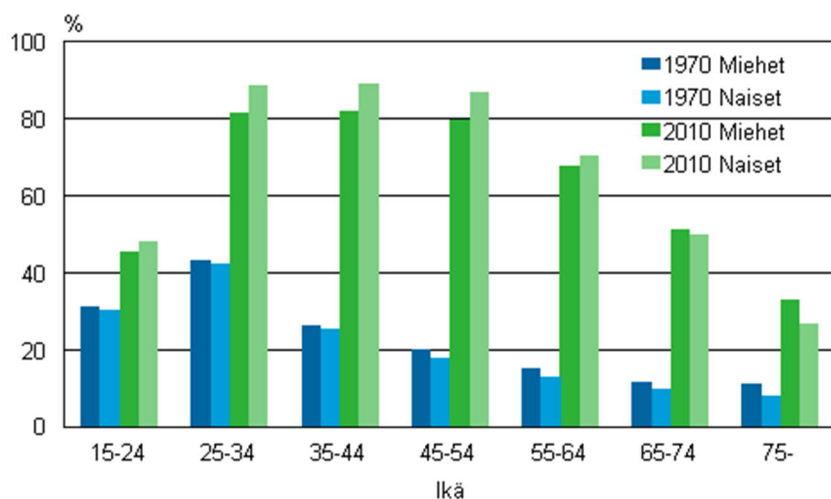
¹⁰⁶ Grahn-Laasonen 2016, <http://sannigrahnlaasonen.fi/2016/12/pisa15/>. 14.5.2017.

¹⁰⁷ Seppänen & Rinne 2015, 42–47, 51.

¹⁰⁸ Lehtisalo & Raivola 1999, 70.

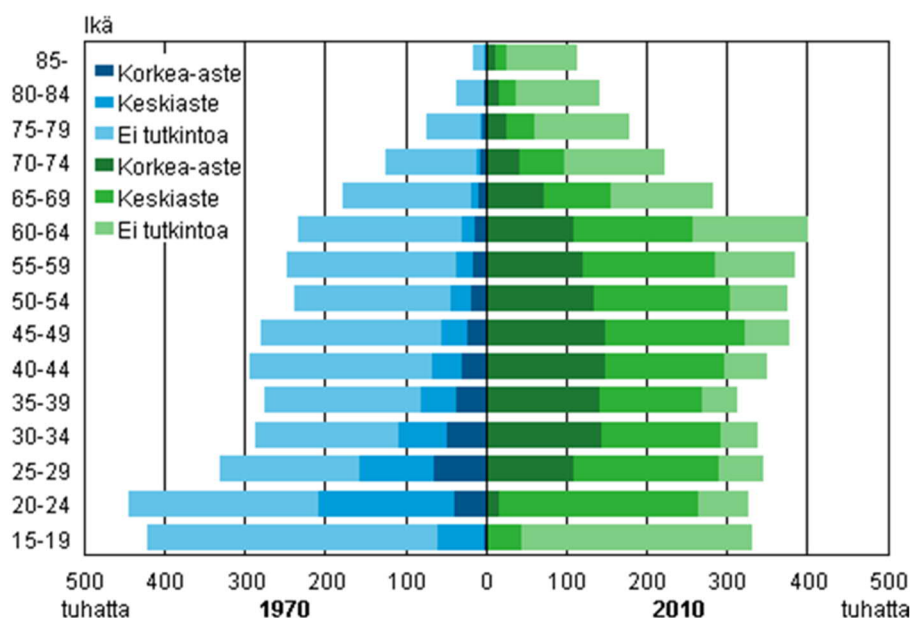
¹⁰⁹ Inequality-Adjusted Human Development Index, IHDI.

¹¹⁰ 2014 Suomi oli IHDI:llä mitattuna jaetulla sijalla 1. Human Development Report 2015, 216.



Kuvio 1. Perusasteen jälkeisen tutkinnon suorittaneiden osuudet ikäryhmittäin sukupuolen mukaan 1970 ja 2010. Lähde Tilastokeskus.

Koulutusta tarkkailtaessa tasa-arvosta puhuminen on kuitenkin hyvin ongelmallista, sillä eriarvoisuuden perusta on koulutuksen valinta- ja sosialisatioprosesseissa itsessään. Lisäksi koulutusmahdollisuuksien pitkän laajenemisen myötä edellinen sukupolvi on jatkuvasti jäänyt seuraavan sukupolven koulutusmahdollisuuksista, vanhemmat ikäluokat joutuvat kilpailemaan työmarkkinoilla määrällisesti ja laadullisesti paremmin koulutettujen nuorten ikäluokkien kanssa. Kuvio 2 osoittaa, kuinka voimakkaasti koulutuksen hankkiminen on laajentunut ja pidentynyt vuodesta 1970 vuoteen 2010.



Kuvio 2. 15 vuotta täyttänyt väestö koulutusasteen ja iän mukaan 1970 ja 2010. Lähde Tilastokeskus.

Elinikäisen oppimisen ihanne pyrkii paikkaamaan tätä sukupolvien välistä koulutusmahdollisuuksien määrästä ja laadusta syntynyttä kuilua.¹¹¹

Suomessa mahdollisuuksien tasa-arvo ja väestön lahjakkuusreservin täysimääräinen käyttöönotto ovat olleet vuosikymmeniä virallisen koulutuspolitiikan keskeisiä tavoitteita. Vaikka vanhempien sosioekonominen asema ja eritoten heidän koulutustasonsa määräävät lasten tulevaa asemaa Suomessakin, on myös sosiaalinen liikkuvuus Suomessa kansainvälisesti verrattain voimakasta. Suomalaisille tämän soisi olevan ylpeyden mutta myös jatkuvan kehityksen kohde, sillä koulutus on yksilölle paras väline kilpailla hyvinvoinnista, varallisuudesta ja arvostuksesta.¹¹²

3. PERUSKOULUN ALKUVUODET: 1970-LUKU

Tässä luvussa tarkastelen Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöjen I-II pohjalta syntynyttä peruskoulun ajan ensimmäisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1970 (POPS-70) ja sen mukaisten historian oppikirjojen sisältöä sekä pohdin, mitä mahdollisesti piilo-opetussuunnitelmallisia piirteitä niistä löytyy suhteessa yksilön mahdollisuuksiin toimijana. Käytän komitean ensimmäisestä mietinnöstä, jossa määriteltiin opetussuunnitelman perusteet lyhennettä POPS-70 I ja oppiainekohtaisesta opetussuunnitelmasta POPS-70 II. POPS-70 I toimi laajana kuvauksena koulutyön yleisistä tavoitteista, arvioinnista ja järjestelystä. POPS-70 II käy oppiainekohtaisesti läpi sen tavoitteet, oppiaineiden vuosiluokittain sekä arvioinnin. Tarkasteltaviksi kirjoiksi olen valinnut yhden aikansa käytetyimmistä historian oppikirjasarjoista, WSOY:n kustantaman *Peruskoulun historian*.

Ajanjakson tarkastelussa on huomioitava, että yhteiskunnallista toimijuutta läheisesti painottavia aineita olivat historian lisäksi sekä yhteiskuntaoppi, että joissain määrin myös myöhemmin poistunut kansalaiskasvatuksen oppiaine. Lisäksi olennaista on, että POPS-70:stä tuli valtakunnallinen opetussuunnitelma, jota ei myöhemmän käytännön mukaisesti tarkennettu kunnallisella ja edelleen koulujen tasolla, vaan oli tarkoitettu noudatettavaksi kaikissa kunnissa ja kouluissa. Lisäksi Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea ei mietintöä tehdessään tiennyt tekevänsä valtakunnallista opetussuunnitelmaa, vaan oletti mietinnön jäävän ohjeelliseksi.

¹¹¹ Lehtisalo & Raivola 1999, 77–78.

¹¹² Naumanen & Silvennoinen 2010, 75, 86.

Tämä monimutkaistaa POPS-70 tulkintaa, sillä siinä viitataan mietinnön olevan luonteeltaan suositus. Tekstissä monin paikoin mainitaan suosituksia, joiden lopullista suosituksellisuutta tai velvoittavuutta opetussuunnitelmana on vaikea arvioida ja joka on saattanut sekoittaa sen tulkintaa jo opetussuunnitelman voimassaoloaikana. Oppikirjoja puolestaan tarkastettiin valtiolliselta tasolta vielä syksyyn 1992 asti, joten molemmat, sekä opetussuunnitelma, että oppikirjat olivat hyvin tarkoin ylhäältä annettujen ohjeiden mukaisia.

3.1 POPS-70

POPS-70 I määrittää peruskoulun ensisijaisena tehtävänä on tarjota aineksia ja virikkeitä ”oppilaan omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittymiselle”, kuitenkin yleistavoitteiden rajoissa. Peruskoulun tulee tarjota oppilaille virikkeitä heidän persoonallisuutensa kehittymiselle saattamalla nämä kosketuksiin kulttuurin keskeisten alueiden kanssa sekä kouluyhteisössä tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Oppilaiden persoonallisuutta on pyrittävä kehittämään siihen suuntaan, että ”ihmiskunta” muuttuisi demokraattisemmaksi ja inhimillisemmäksi. POPS-70 lähtee ajatuksesta, että ”lapsi on luonnostaan aktiivinen”. Peruskoulun opetuksen tavoitealueet jaettiin seitsemään kategoriaan: Ihmisen biologian huomioonottamiseen kasvatuksessa, tiedollisen kasvatuksen tavoitteet, kasvatuksen eettiset ja sosiaaliset tavoitteet, uskontokasvatuksen tavoitteet, esteettisen kasvatuksen tavoitteet, käden työtä ja käytännön taitoja kehittävän kasvatuksen tavoitteet sekä oppilaiden koko persoonallisuuden eheytyksen ja mielenterveyden edistäminen.¹¹³

POPS-70 I:ssa todetaan koulutyölle asetettujen tavoitteiden valintaprosessin olevan kysymys arvostuksesta. Opetussuunnitelman tavoitteet pohjautuvat ajatukseen, jossa koulut ohjaavat oppilaitaan tehtävien vastuuntuntoiseen suorittamiseen, eikä niiden laiminlyöntiin, rehellisyyteen eikä vilpillisyyteen, kriittiseen ajatteluun eikä kritiikittömään luetun tai kuullun omaksumiseen. Opetussuunnitelman todetaan ottavan väistämättä kantaa keskeisiin arvokysymyksiin, kuten yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Opetussuunnitelman perusteet laatinut komitea otti lähtökohdaksi sen, ”ettei oppilas saa olla väline tai ulkopuolisen vaikutuksen kohde vaan toiminnan subjekti.”¹¹⁴ Toisaalta komitea samalla hyväksyy

¹¹³ POPS 70 I, 23–24.

¹¹⁴ POPS 70 I, 22.

tavoitteeksi yksilön kehittymisen ”oman isänmaan ja koko ihmiskunnan vastuunalaiseksi jäseneksi”.¹¹⁵

Uskontokasvatuksen tavoitteissa todetaan, että persoonallisuudeltaan kehittynyt yksilö pystyisi kokemaan joitakin asioita ja ilmiöitä syvästi arvokkaina, eli pyhinä ja koulun tulisi tarjota virikkeitä tällaisen persoonallisuuden kehittymiseen. Lisäksi peruskoulun tehtäväksi mainitaan oppilaan saattaminen monipuolisten oppimiskokemusten kautta kosketuksiin kristillisen julistuksen ydinajatuksien kanssa ja luoda siten edellytyksiä persoonallisen uskonelämän kehittymiselle. Toisaalta peruskoulun opettajien on kunnioitettava oppilaiden kotien maailmankatsomuksellista asennoitumista, oppilaiden persoonallisuutta ja heidän sisäistä valinnanvapauttaan.¹¹⁶

POPS-70 I linjaa kasvatuksen sosiaalisissa ja eettisissä tavoitteissa, että ”oppilailla tulisi olla runsaasti tilaisuuksia eläytyä erilaisten ihmisyksilöiden ajatuksiin, tunteisiin ja pyrkimyksiin sekä kehittyä ymmärtämään erilaisia elämänolosuhteita ja niihin liittyviä ongelmia.”¹¹⁷ Samalla linjataan, että opetuksen tulisi ohjata oppilaita tulemaan tietoisiksi, että he kuuluvat kansaan, jonka jäseniin heitä liittyy esimerkiksi yhteinen äidinkieli. Kansaan identifioitumisen rinnalla oppilaiden tulisi samaan aikaan ymmärtää, etteivät kansojen erot ole paremmuuden tai huonommuuden osoituksia ja kehittää tietoisuutta ”kaikkien kansojen yhteenkuuluvuudesta”.¹¹⁸

Kasvatuksen sosiaalisissa ja eettisissä tavoitteissa nostetaan esiin myös toimijuuden sekä piilo-opetussuunnitelman näkökulmasta tärkeä tavoite koskien koulun sääntöjä ja oppilaiden mahdollisuuksia sosiaaliseen ja eettiseen kehittymiseen. Oppilaiden tulisi voida hyväksyä koulun arvot, joiden päälle sen säännöt rakentuvat. Opetussuunnitelman mukaan oppilaan käytännössä täytyy hyväksyä arvot ja niiden pohjalta tehdyt säännöt, sillä ”jos oppilas ei hyväksy arvoja ja kunnioita koulun sääntöjä, vaan katsoo niitä ylläpitävän vain opettajan auktoriteetti, ei kouluyhteisö voi edistää oppilaan sosiaalista ja eettistä kehitystä”. Samassa todetaan, että kouluyhteisön tulisi kuitenkin vahvistaa ”oppilaiden sisäistä kontrollia ja asteittaista riippumattomuutta ulkoisten auktoriteettien kontrollista”. Kouluja ohjataan huomioimaan oppilaiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen kannalta keskeisiin vallanjaon

¹¹⁵ POPS 70 I, 22.

¹¹⁶ POPS 70 I, 42–43

¹¹⁷ POPS 70 I, 39.

¹¹⁸ POPS 70 I, 39–40.

ja kommunikaation ongelmiin ja periaatteisiin, koska koulun omalla sosiaalisella organisaatiolla on tiettyjä vaikutuksia oppilaiden sosiaaliseen ja eettiseen kehitykseen.¹¹⁹

Peruskoulu-uudistuksen ensimmäisenä opetussuunnitelmien perusteina POPS-70 I sisältää kattavaa kuvausta peruskoulun käytännöstä, päämääristä ja tavoitteista. POPS-70 I:ssa tuodaan julki selvästi tekoprosessin olevan arvovalintojen tekemistä tavoitteita laadittaessa. Työni kannalta merkittäväksi nousi oppilaan toimijuuden korostaminen. ”Ulkoisen auktoriteetin kontrollista” irtautuminen kuvastaa ja kuulostaa kielellisestikin freiremäiseltä koulun emansipoivalta tehtävältä, jossa yksilöstä tulee täysivaltainen toimija. Toisaalta toimijuuden kannalta hyvin ongelmallisia ovat maininnat isänmaahan, kansaan ja kansan kieleen identifioitumisesta keskeisinä tavoitteina. Myös ”kristillisen julistuksen” sisäistämisen kytkeminen persoonallisuudeltaan kehittyneen määritelmäksi vaikuttaa hyvin ongelmalliselta vapaan toimijuuden näkökulmasta sekä on osittain ristiriidassa muiden yleisempien tavoitteiden kanssa. Tavoitteissa itsenäinen toimijuus kuvataan päämääräksi, mutta osin rajatuin ehdoin.

Piilo-opetussuunnitelman näkökulmasta POPS-70:ssa mainitut koulun sosiaalisen organisaation ”tietty” vaikutukset sekä arvojen ja sääntöjen hyväksyminen ovat keskeisiä. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilaiden tulisi varttuessaan saada osallistua yhä enemmän koulun säännöistä päättämiseen. Oppilaiden sisäistä kontrollia ja ulkoisista auktoriteeteista vapautumista sekä vallanjakoa voi pitää kunnioitettavina tavoitteina ja toimijuutta mahdollistavana päämääränä. Yksilön ja kouluinstituution välinen valta-asema kiteytyy POPS-70:n kohdassa, jossa mainitaan kouluyhteisön sääntöjen hyväksymisen olevan edellytys oppilaan sosiaaliselle ja eettiselle kehitykselle. Samassa yhteydessä alleviivataan myös opettajan auktoriteetti suhteessa kouluun. Koulun todellisuudessa oppilaiden tai edes opettajan valta suhteessa koulun sääntöihin, vallankäyttöön tai -jakoon ovat hyvin rajalliset. Esimerkiksi koulupäivän rytmitykseen ja rakenteeseen kummallakaan ei ole juurikaan valtaa.

3.2 POPS-70 ja historianopetus

POPS-70 II sisälsi valtakunnallisen tuntijaon, jossa historialle ja yhteiskuntaopille osoitettiin yhteensä 10 viikkotuntia, jotka suunnattiin tasaisesti kahdeksi viikkotunniksi vuosittain, eli opetusta kertyi kaksi 45-minuutin oppituntia viikoittain. Oppitunnit jaettiin siten, että kaksi vuosiviikkotuntia luokilla 5–8 opetettiin historiaa ja puolestaan yhteiskuntaoppia luokalla 9.

¹¹⁹ POPS 70 I, 41.

Varsinaista historian oppiainetta tuli siis opetettavaksi kaksi viikkotuntia neljän vuoden ajan.¹²⁰ Peruskoulukokeiluja varten lukuvuodelle 1967–68 tehdyssä väliaikaisessa opetussuunnitelmassa historian ja yhteiskuntaopin (sekä taloustiedon) kokonaisviikkotuntimäärä oli ollut vielä 12, joista toinen lisätunti oli suunnattu 6. ja toinen 9. vuosiluokalle¹²¹.

Oppiaineiden opetussuunnitelmissa historian opetuksen tavoitteet määritellään neljällä ranskalaisella viivalla. Näitä tavoitteita ovat oppilaan perehdyttäminen historian tärkeimpiin ilmiöihin, yhteiskunnalliseen kehitykseen, valtioiden muodostumiseen ja elinkeinoelämän kehittymiseen sekä kulttuurin muotoihin ja niiden kehittymiseen. Oppilaille tulisi antaa aineksia monipuolisen ihmiskuvan muodostamiseen ja peruskäsitteiden ymmärtämiseen, joita tarvitaan yhteiskunnallisia ilmiöitä, valtiollisia tapahtumia ja kulttuuria koskevassa ajattelussa. Lisäksi oppilaiden tulisi nähdä nykyhetki historiallisessa jatkumossa ja oman maan historia osana suurempaa kokonaisuutta sekä kulttuurin kärki-ilmiöiden lisäksi kiinnittää huomiota myös suuren enemmistön elin- ja ajatustapojen luonteenomaisiin piirteisiin eri kulttuureissa.¹²²

Historian opetusjärjestelyissä todetaan viidennen ja kuudennen vuosiluokan olevan erityisesti tosiasia-aineksen kokoamisen aikaa, mutta tulisi myös huomioida, että kustakin aiheesta syntyy enemmän kuin pelkkä kokoelma yksittäisiä tietoja. Varsinkin varhaisilla asteilla toivottiin historian kytkeytyvän henkilöihin, joiden tekemisten kautta oppilaat näkisivät yleisluonteisemmatkin asiat havainnollisemmin kuin muilla mahdollisilla lähestymistavoilla. Havainnollisuuteen pyritäessä myös kuviteltujen tyyppihenkilöiden tai -yhteisöjen käyttäminen tarkastelukohteena sopisi edustamaan tietyn aikakauden elämää. Myöhemmin aiheen sallimissa rajoissa tulisi myös käyttää monipuolisesti erilaisia tarkastelukulmia ja ottaa huomioon, että historian tapahtumien havainnollistaminen on parhaissakin tapauksissa vain välillistä.¹²³

Historian oppiainetta tuli opetettavaksi käytännössä 60 oppituntia lukuvuosittain, eli yhteensä peruskoulun aikana 240 tuntia.¹²⁴ POPS-70 II jäsensi opetuksen vuosiluokittain siten, että 5. vuosiluokalla opetettiin aluksi 10 oppitunnin johdantojakso, jonka jälkeen 50 oppituntia historiaa antiikista keskiajan loppuun. 6. vuosiluokalla käsiteltiin Euroopan ulkopuolisten alueiden varhaishistoriaa, yleistä ja Suomen historiaa uuden ajan alusta 1700-luvun loppuun

¹²⁰ POPS 70 II, 24.

¹²¹ POPS 70 II, 19.

¹²² POPS 70 II, 215.

¹²³ POPS 70 II, 228–229.

¹²⁴ POPS 70 II, 216.

yhteensä 60 oppituntia. 7. vuosiluokalla edettiin 1800-luvun alusta 1920-luvulle 60:n oppitunnin opetuksella ja 8. vuosiluokalla käytettiin 40 oppituntia 1920-luvusta nykyaikaan ulottuvan historian opetukseen sekä 20 oppituntia pitkäikäisyyttä yleistä ja sivistyselämän aloilta.¹²⁵

Esitetty jaottelu oli kunkin vuosiluokan yleisteema ja historian opetussuunnitelmassa kuvailtiin myös tarkasti kunkin teeman sisältöjä omiksi kokonaisuuksiksi. Näitä ”suhteellisen itsenäisiä” kokonaisuuksia oli neljälle historian oppivuodelle opetussuunnitelmassa 33 ja kunkin kokonaisuuksien otsikko määrittää yleisaiheen sekä keskeisimmät käsiteltävät seikat. Poikkeuksena mainitaan, että osassa varhaisista kokonaisuuksista on aiheet otsikoitu konkreettisen tarkastelukohteen mukaan, kuten pyramidi tai keskiajan linna, joita tarkastelemalla voi edetä haluttuihin suuntiin. Lisäksi jokaiselle kokonaisuudelle esitettiin tietty määrä oppitunteja, joiden puitteissa keskeisimmät seikat tulisi käydä läpi. Kokonaisuuden sisällä olevien aiheiden välisen ajanjaon opettaja sai päättää itse. Opetussuunnitelman mukaan aihetta kohti oli varattu keskimäärin ”runsaasti kahden oppitunnin” verran aikaa. Esimerkkinä opetettavista kokonaisuuksista ja niille suunnatuista oppituntimääristä toimii 7. vuosiluokalle suunnattu ja järjestyksessään 24. kokonaisuus, ensimmäinen maailmansota, jolle oli varattu kaksi oppituntia. Kokonaisuudelle varatun kahden oppitunnin aiheina tulisi olla kyseisen ajan valtaryhmitys, Yhdysvaltojen tulo mukaan sotaan, sodan pituuden tuoma rasitus Saksalle ja Itävalle, Versaillesin rauha, uusien valtioiden vyöhykkeen synty Itä-Eurooppaan sekä Saksan kovat rauhanehdot.¹²⁶

Historian opetussuunnitelman mukaan oppilaat ”olisi saatava harrastamaan historiaa” ohjaamalla heidät historiallisen kirjallisuuden pariin. Historian harrastuneisuus näkyy vaatimuksena oppituntien onnistumiselle sekä oppilaan hyvälle arvosanalle. Työmuodosta riippumatta oppilaiden tulisi tutustua etukäteen käsiteltäviin teksteihin, jotta se olisi tunneilla joustavasti käytössä. Oppilaalle arvosanaa annettaessa ei tulisi keskittyä vain kokeen arvosanaan vaan myös harrastuneisuuteen, joka näkyy ”mm. siitä, miten oppilas osallistuu tunnilla keskusteluun”.¹²⁷

POPS-70 I:ssä todetaan oppikirjojen olevan edelleenkin koulun tärkeimpiä apuvälineitä ja vaikuttavan olennaisesti opetukseen ja oppimiseen. Samalla esitetään, että oppikirjojen tulisi edistää ”itsenäisten ja oikeiden lukemistottumusten ja opiskelutapojen syntymistä ja

¹²⁵ POPS 70 II, 216–217

¹²⁶ POPS 70 II, 217–218, 225.

¹²⁷ POPS 70 II, 230–231

kehittymistä”, koska koulun keskeisimpiin tehtäviin kuuluu kasvattaa oppilaat itsenäiseen ja järjestelmälliseen tiedonhankintaan.¹²⁸ Lisäksi POPS-70 I nostaa esiin oppikirjojen huomioivan liian harvoin, että ”kaikkien väitteiden totuutta ei voida ratkaista”, eli esittävän toivottua harvemmin ristiriitaisia tulkintoja tai näkökulmia. Oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymiseksi olisi arvioitava olemassa olevia tietoja sekä mietittävä, voidaanko niiden pohjalta tehtyjä väitteitä pitää todennäköisenä tai epätodennäköisenä.¹²⁹

POPS-70 II:ssa todetaan, että historian ”*oppikirjat tarjoavat usein vain keskeisen runkoaineksen, johon ei sisälly tarpeeksi opiskeltavan historiallisen tapahtuman kokonaisuuden luonnetta havainnollistavia yksityiskohtia tai erityispiirteitä*”¹³⁰. Koulujen tulisi saada historian oppikirjoja, joissa on runsaasti kertovaa ainesta ja opettajan tulee käyttää muualta saamiaan lähteitä yksityiskohtaisempaan tarkasteluun sekä ohjata oppilaita omakohtaiseen kirjallisuuden lukemiseen.¹³¹

POPS-70 asettaa vahvoja raameja tavoitteiden sekä sisältöalueiden tarkoilla kuvauksilla. Samaan aikaan kun koitetaan edistää omaleimaisen persoonallisuuden kehittymistä, sille asetetaan melko tarkkojakin rajoja ja vaatimuksia. POPS-70 näyttäytyy ristiriitaisena kokonaisuutena, jossa monet perusteiden tavoitteet tuntuvat murenevan viimeistään oppiainekohtaisen opetussuunnitelman suositusten vuoksi. Kärjistetysti toimijuus ja ulkoisista auktoriteeteista vapautuminen muuttuu lopulta historian oppiaineessa velvollisuuteen harrastaa historiaa, jotta mahdollistuisi monipuolisemmat opetusmenetelmät ja oppituntien parempi sujuminen. Harrastuneisuus tuntuisi viittaavan kotitehtävien tekemistä laajempaan koulun ulkopuolisen ajan käyttöön, joka yksittäisen oppiaineen arvioinnissa huomioitavana seikkana kuulostaa asettavan oppilaalle kovat vaatimukset.

Kokonaisuutena historian oppiaineen opetussuunnitelman tarkastelun ja tulkinnan tekee haastavaksi useat käytetyt sanamuodot, joissa viitataan kokonaisuuksien järjestyksen ja oppituntien määrien sekä otsikoiden määrittelemien aiheiden olevan viitteellisiä suosituksia niin opettajille kuin oppikirjojen tekijöillekin. Mahdollisesti sekaannusta mainittujen suositusten kanssa aiheutui myös aikansa opettajille ja oppikirjojen tekijöille, sillä mietintöön tarkoitetut sanamuodot päättyivät valtakunnalliseksi opetussuunnitelmaksi 1972.

¹²⁸ POPS 70 I, 118.

¹²⁹ POPS 70 I, 30.

¹³⁰ POPS 70 II, 228.

¹³¹ *ibid.*

Tarkastelemini *Peruskoulun historia 1–4* -oppikirjoihin kokonaisuudet ovat siirtyneet lähes samalla jäsentelyllä ja merkittävältä osin myös opetussuunnitelmassa käytetyllä otsikoinnilla.

3.3 1970-luvun historian oppikirjat

WSOY:n *Peruskoulun historia* -oppikirjat ovat järjestyksessä 105, 108, 183 ja 121 sivua pitkiä ja etenevät Suomen ja länsimaiden osalta vaihtelevalla tarkkuudella kronologisesti 100 000 eaa.–1974, painottaen erityisesti 1800-luvun jälkeistä historiaa, joka alkaa oppikirjasarjan toisen osan lopulla. Näkökulmina eri aikakausiin pääasiassa vuorottelevat Suomen, Euroopan tai yleisemmin länsimaiden näkökulmat. Lisäksi *Peruskoulun historia* -oppikirjoilla on erityinen suhtautuminen Venäjän ja Neuvostoliiton historiaan, joka näkyy niitä käsittelevän tekstin määrässä ja etenkin Neuvostoliittoa koskevien osien suomettumisena.

Toimijuuden mahdollisuuksien näkökulmasta *Peruskoulun historia* -oppikirjasarja on suurelta osin hyvin suppea. Kirjojen representaatioissa esitetään hyvin pieni joukko toimijoita, traditionaaliselle historian kertomukselle tyypilliseen tapaan toimijat ovat usein alueiden poliittisia tai sotilaallisia suurmiehiä. Toimijuuden näkökulmasta keskittyminen yksilöihin ei lähtökohtaisesti olisi ongelmallista, mutta oppikirjasarjassa toimijat kuvataan hyvin homogeeniseksi joukoksi pääasiassa eurooppalaisia suurmiehiä. Tässä mielessä oppikirjasarja toteuttaa POPS-70 II:n historian oppiaineen linjauksia, joiden mukaan tuleekin keskittyä henkilöihin. Sen sijaan kyseenalaiseksi jää tulkinta, että henkilöihin keskittyvän historian opetuksen avulla oppilaat näkisivät yleisluonteisemmatkin asiat havainnollisemmin kuin muilla mahdollisilla lähestymistavoilla. Myös POPS-70 tavoitteet samaistumisesta erilaisten ihmisyksilöiden ajatuksiin, tunteisiin ja pyrkimyksiin kärsii yksilöiden suppeasta joukosta. sekä kehittyä ymmärtämään erilaisia elämänolosuhteita ja niihin liittyviä ongelmia

Oppikirjasarjalle on tyypillistä yleisemminkin historian esityksissä käytetty passiivimuoto ja toteava tyyli, jolloin asiat tapahtuvat yleensä hyvin yksiselitteisesti ja yksinkertaistetussa syy-seuraus -ketjussa. Oppikirja vertaakin historiaa sarjakuvaan jo ensimmäisellä sivullaan, todeten, että ymmärtääkseen viimeisen osan sarjakuvasta, on ensin tiedettävä aikaisemmat tapahtumat¹³². Passiivi on luonnollisesti ongelmallinen esitystapa toimijuuden näkökulmasta, koska asioita ei juurikaan tehdä, ne vain tapahtuvat. Tapahtuneet asiat kontekstoidaan usein aikaan ja paikkaan sekä toisinaan määritellään tapahtumien kohde. Passiivin lisäksi yleinen tapa

¹³² Peruskoulun historia 1, 1

ilmaista tapahtumia on kertoa ne jonkun näkökulmasta, yleensä tietyn alueen, valtion tai poliittisen merkkihenkilön. Tästä syntyy ongelmallisia kohtia, joissa toistetaan suoraan kommentoimatta tai problematisoimatta esimerkiksi näkökulmia orjuudesta: ”Itse asiassa arveltiin, ettei neekereillä ollut yhtä herkkiä tunteita kuin valkoisilla.”¹³³.

Oppikirjasarja alkaa johdannolla, jossa perehdytään historiaan oppilasta selvästi puhutellen ja historian olemusta avaten. Oppilas pyritään sitomaan historialliseen jatkumoon esimerkiksi pohtimalla isoisan isän aikaista asumista tai muistamalla sekä kuvittelemalla erilaisia tilanteita ja vertaamalla niitä nykyhetkeen.¹³⁴ Historian oppiaineen aluksi voi olla tarpeellista ja hyödyllistä pyrkiä osoittamaan oppilaan olevan toimija historiassa, siinä missä myöhemmin oppiaineessa käsiteltävätkin henkilöt. Puhutteleva sävy muuttuu kuitenkin jo johdannon aikana toteavammaksi asiatekstiksi.

Aihealueiltaan oppikirjat vastaavat todella tarkasti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, jopa siinä määrin, että suuri osa otsikoista on vähintään POPS-70:ssä esitettyä mukaileva. Pääasiassa oppikirjasarja on tyyliään asiatekstiä ja kulkee leipätekstien avulla kronologisesti kohti nykypäivää vaihdellen näkökulmana joko yleistä länsimaista historiaa tai Suomen kehitystä. Kronologisuudesta selkeän poikkeuksen tekee Euroopan ulkopuolisten alueiden kuvaus, sillä muinaista Egyptiä ja foinikialaisia lukuun ottamatta¹³⁵, näiden alueiden historia kuvataan vasta *Peruskoulun* historia 2 -oppikirjan alun 22 -sivun mittaisessa luvussa ”Aasian, Afrikan ja Amerikan varhaisia vaiheita”. Luku tuntuu melko irralliselta, sillä oppikirjoissa edeltävä teema oli keskiaika ja ne jatkuvat käsittelemään Uuden ajan murrosta Euroopassa. Luvun kuvaukset ”muista” alueista ovat hyvin yleisiä ja lyhyitä, pääasiassa maantieteeseen, uskontoon ja kulttuuriin keskittyviä. Luvussa esimerkiksi Kiinan historiaa käsitellään 2000 eaa.–1949 ajalta yhden aukeaman verran¹³⁶.

Kuten aikaisemmissa antiikin kreikkalaisia ja roomalaisia koskeneissa luvuissa, myös ”Aasian, Afrikan ja Amerikan varhaisia vaiheita” -luvun jälkeen harvoiksi jäävissä maininnoissa Euroopan ulkopuoliset alueet esitetään pääasiassa eurooppalaisten ja sen rinnalle toimijaksi nousseen Yhdysvaltojen kohteena. Poikkeuksen oppikirjojen ”muista” kulttuureja luettelomaisesti länsimaiden näkökulmasta kuvailevasta tyylistä tekee Kiina, jota käsitellään osittain imperialismin yhteydessäkin omasta näkökulmastaan. Lisäksi Kiinan noususta

¹³³ Peruskoulun historia 3, 95

¹³⁴ Peruskoulun historia 1, 1–6

¹³⁵ Antiikin Kreikan yhteydessä tosin mainitaan sodat persialaisia vastaan sekä Aleksanterin Makedonian lopulta epäonnistuneet valloitukset. Aleksanteria lukuun ottamatta näkökulma on kuitenkin selkeästi kreikkalaisten.

¹³⁶ Peruskoulun historia 2, 4–5

maailman kolmanneksi navaksi on oma lukunsa oppikirjojen neljännessä osassa, joka keskittyy noin neljän sivun verran poikkeuksellisesti Kiinan poliittiseen historiaan.¹³⁷ Kiinaa lukuun ottamatta ”muiden” kulttuuripiirien historiaa käsitellään luvussa ”Siirtomaiden itsenäistyminen ja kehitysmaiden ongelmakenttä”, jossa kuvataan lyhyin esimerkein isäntämaistaan irtautuvia siirtomaita Aasiasta, Afrikasta ja Amerikasta sekä niille tyypillisiä ongelmia korruptiosta köyhyyteen. Kyseiseen lukuun on myös sisällytetty hatarammin otsikkoon liittyviä teemoja maailman luonnonvarojen haaskauksesta ja saasteongelmista sekä eurooppalaisten vapaakauppasopimuksien syntymisestä.¹³⁸ Muiden kulttuurialueiden käsittelyyn käytettävä määrä ja etenkin näkökulmat eivät vastaa POPS-70 määrittämää tavoitetta kehittää kaikkien kulttuurien yhteenkuuluvuutta.

Oppikirjasarjan ensimmäisellä sivulla todetaan suomalaisia eri kansojen historioista eniten kiinnostavan Suomen historia, mutta tärkeää olisi myös tuntea yleistä, eli ”muiden kulttuurien historiaa”¹³⁹ Suomen historia oppikirjoissa kattaa maininnat vuodesta 8000 eaa.¹⁴⁰ lähtien ja nykyisin Suomea tunnettua aluetta ja sen asukkaita kuvataan koko oppikirjan ajan Suomeksi ja suomalaisiksi. Oppikirjan näkemyksen mukaan yhtenäinen Suomi alkoi hahmottua keskiajalla ”tasa-arvoisessa” suhteessa Ruotsiin, jolloin ”suomen kieltä puhuttiin vielä kaikissa piireissä”¹⁴¹. Myös 1800-luvun lopun vaiheissa suomenkielisyyttä korostetaan huomattavasti.

POPS-70 mainitsemien ”muiden kulttuurien” historia näyttäisi käsittelevän pääasiassa läntisen Euroopan lisäksi Venäjää ja Yhdysvaltoja. Selviten oppikirjasarjan eurooppalainen näkökulma tulee ilmi muiden alueiden käsittelemisen vähyydessä sekä näkökulmissa. Toisaalta suuri linja Euroopan historiaakin kuvatessa kulkee Kreikan kautta Roomaan ja sieltä vaihtelevasti Ranskan, Iso-Britannian ja Venäjän kuvausten kautta, joissa monet Euroopan maat ovat lähes yhtä marginaalissa kuin muut maanosat.

Silmiinpistävimmit näkökulmilla toimijuutta rajaavat esimerkit koskevat orjuuden historiaa, joissa orjat kuvataan eurooppalaisten ”tarvitsemana” työvoimana, kauppatarvarajana ja omaisuutena. Eurooppalainen näkökulma näkyy myös muiden alueiden ja kulttuurien todella yleisinä kuvauksina, joissa uskomukset ovat keskeisiä¹⁴². POPS-70 rajasi kristinuskon historian kuuluvaksi uskonnonopetukseen, eikä kristinuskoa tai kirkkoa juurikaan historian oppikirjoissa

¹³⁷ Peruskoulun historia 3, 108–113; Peruskoulun historia 4, 75–81

¹³⁸ Peruskoulun historia 4, 82–103

¹³⁹ Peruskoulun historia 1, 1

¹⁴⁰ Peruskoulun historia 1, 79

¹⁴¹ Peruskoulun historia 1, 92–93

¹⁴² Peruskoulun historia 2, 1–23

käsitellä. Kristinuskon rajaamisen historian oppiaineen ulkopuolelle tekee ongelmalliseksi se, että ” muita ” kulttuureja kuvatessa uskonnot ovat keskeisissä osissa. Esimerkiksi Afrikan koillisosia ja arabialaisia käsitellessään oppikirja keskittyy suurelta osin Muhammedin henkilöhistoriaan ja islamin syntyyn sekä islamilaiseen kulttuuriin¹⁴³.

Toisinaan ” muita ” kulttuureja käsiteltäessä käytetään myös vanhoja eurooppalaisten kauhukuvia muistuttaneita uskomuksia tai populaarikulttuurissa esiintyneitä esimerkkejä. Esimerkiksi Indus-virran takana ajateltiin asuneen hirviöitä sekä kerrottiin muitakin tarinoita, ”joiden voisi sanoa muistuttavan niitä mielikuvituksellisia kertomuksia, mitä meidän aikanamme ihmiset ovat sepittäneet [– –] ‘pienistä vihreistä miehistä’ ”. Lisäksi Afrikan yhteydessä mainitaan oppilaan varmasti tutustuneen kirjojen ja elokuvien jännittäviin seikkailuihin ”Afrikan viidakoissa, villien petojen keskellä”. Kirjojen luoma kuva ”punanahkoista” täplikkäine hevosineen menossa puhvelinpyyntiin tai sotaretkille oletetaan olevan oppilaan ensimmäinen mielikuva intiaaneista.¹⁴⁴

Vanhoista historian oppikirjoista on usein keskitytty niiden ongelmallisiin suhtautumiseen etenkin Neuvostoliittoa kohtaan¹⁴⁵. Varsinkin *Peruskoulun historia 3–4* kirjoissa tämä suomettuneisuus näkyy selkeästi sekä Neuvostoliiton että sen ja Suomen suhteiden kuvauksissa ja sävyissä. *Peruskoulun historia 3:n* esipuheessa kiitetään Neuvostoliiton Pedagogisten Tieteiden Akatemian (NPTA) avusta Venäjän ja Neuvostoliiton historian osalta. Väitteet esimerkiksi Neuvostoliiton työttömyyden poistamisesta lopullisesti¹⁴⁶ lienevät juuri NPTA:n ”tarkastamia”. Erikoiseksi kasvun ja menestyksen täyteiset virkkeet muuttuvat suhteessa sivuilla oleviin taulukoihin, jotka ovat ristiriidassa tekstin väitteiden kanssa. Esimerkiksi talouden kasvun todetaan olleen nopeaa, eivätkä edes sotavuodet sitä ”sanottavasti hidastaneet”, mutta aukeaman taulukot näyttävät kasvun hidastumisen lisäksi kasvun kääntyneen laskuun.¹⁴⁷ Huomiota herättää myös Leninin henkilökuva, joka on poikkeuksellisen yksityiskohtaisen tarkka ja pitkä verrattuna muihin johtajiin¹⁴⁸. Positiivinen julkikuva ja hyvien suhteiden vaaliminen Neuvostoliittoon on mahdollisesti nähty niin tärkeänä, että poliittisen ohjauksen ja valvonnan alaisena faktoja on päädytty valikoimaan huolellisesti, jotta syntyvät

¹⁴³ Peruskoulun historia 2, 10–15

¹⁴⁴ Peruskoulun historia 2, 2, 16, 22–23

¹⁴⁵ Ks. Holmén 2006 ja Pernaa 2002

¹⁴⁶ Peruskoulun historia 3, 140

¹⁴⁷ Peruskoulun historia 3, 140–141

¹⁴⁸ Peruskoulun historia 3, 129–131

mielikuvat ovat toivotun suuntaisia, joka alleviivaa historian oppikirjoilla nähtyä vaikutusmahdollisuutta.

Peruskoulun historia -oppikirjasarjassa on runsaasti kuvia, pääasiassa piirroksia, ja 1800-luvun lopun historiasta lähtien myös valokuvia. Piirrokset esittävät yleensä tulkintoja tapahtumista tai kartoja. Oppikirjoissa on huomattavan paljon pitkiä ja selittäviä kuvatekstejä, jotka toisinaan jopa sisältävät lähes yhtä paljon tekstiä kuin itse aukeaman leipäteksti. Kuvateksteissä tyyllilajit ovat monimuotoisempia, toisinaan jopa kaunokirjallisia, kuten alaluvussa ”Merirosvoja, orjakauppiaita, siirtolaisia” suuren uponneita laivoja esittävän kuvan yhteydessä:

*”Vuosikymmenien ajan kaikui valtameriltä tykkien jylinä Euroopan valtioiden kamppaillessa merten ja merentakaisten maiden herruudesta. Mutta meren pohjalla oli hiljaista. Sinne vaipui jatkuvasti laivoja ja ihmisiä, jotka vain vähää aikaisemmin olivat kiivaasti ahdistaneet toisiaan. Matkan päässä, meren pohjalla, ei ollut enää ahneutta ja vallanhimoa, ei ystäviä eikä vihollisia. Siellä oli vain suuri, vaitelias joukko ahneuden ja vallanhimon uhreja.”*¹⁴⁹

Toinen esimerkki kuvatekstien monipuolisuudesta on, oppikirjasarjan johdantoa lukuun ottamatta poikkeuksellinen, kuvaus historian lähteistä. Sotaelokuvasta otettu kuva japanilaisten hyökkäyksestä Pearl Harboriin kertoo:

*”[M]iten maailmansodan suuresta murhenäytelmästä on tullut kauppatavaraksi sovellettu seikkailukertomus. Kuva osoittaa myös miten todentuntuisiin lavastuksiin pystytään. Ei siis ole enää ollenkaan ilman muuta selvää, että valokuva olisi ”autenttinen”, luotettava historiallinen lähde.”*¹⁵⁰

Muuten oppikirjoissa ei juurikaan käytetä aikaa historian taitojen, esimerkiksi lähteiden käyttöön. Johdannon jälkeen lähteistä puhutaan pääasiassa silloin kun ne puuttuvat.

Oppikirjasarjan tyyllillisistä variaatioista mielenkiintoinen esimerkki on myös kaunokirjallisuutta lähentyvä ja selkeästi muista leipäteksteistä poikkeava *Peruskoulun historia* 3:n alaluku ”Hiilikaupunki”, jossa kerrotaan kuvitteellisesta teollistuneesta kaupungista. ”Hiilikaupungin” teollistumisen myötä musta savu peitti auringon, saastutti ilman, vesistöt ja koko kaupungin sekä turmeli ihmisten hengityselimet ja likasi heidän ihonsa, vaatteensa ja asuntonsa. Kymmenien kilometrien säteellä pilaantuneeseen, levän peittämään, pahanhajuiseen

¹⁴⁹ Peruskoulun historia 2, 56

¹⁵⁰ Peruskoulun historia 4, 26

ja myrkylliseen vesialueeseen ei kenenkään tehnyt mieli mennä uimaan, ja kalatkin olivat kuolleet tai siirtyneet muualle. Teollistumisesta todetaan olleen monenlaista hyötyä, mutta myös ”varjopuolet” tuodaan esiin, ongelmia ei joko tajuttu etukäteen tai niiltä ”lyhytnäköisen om[an] voitonpyynnin vuoksi ummistettiin silmät.”¹⁵¹

Oppikirjasarjan ensimmäinen osa on historian näkökulmiltaan monipuolisin sekä kulttuurihistoriaa painotattavampi. Voimakkaan hallitsija- ja valtiokeskeinen poliittinen historia alkaa *Peruskoulun historia 2:ssa* Kustaa Vaasan ajasta. Oppikirjasarjassa on muutamia kohtia, joissa kronologisesti ja asiatekstinä etenevä historiallinen tapahtumaketju katkaistaan ja kirjoittajat ottavat kantaa esimerkiksi saamelaisten aseman parantamisen puolesta tai huomauttaakseen kehitysavun olevan oikeastaan teollisuusmaiden liiketoimintaa ja suhteessa mitätöntä esimerkiksi alkoholin kulutukseen käytettäviin summiin verrattuna¹⁵². Lisäksi ydinpommin käytön välttämättömyyttä pohditaan sekä puolesta että vastaan näkökulmista¹⁵³. Tällaiset kommentit tai useamman kuin yhden näkemyksen kuvailut ovat kuitenkin harvinaisia ja tapahtumien problematisointiakin esiintyy rajallisesti.

Oppikirjasarjan luomaa kuvaa toimijuudesta tarkasteltaessa löytyy muutamia kuvaavia esimerkkejä sen ongelmallisuudesta. Kuten todettu, toimijoina näyttäytyvät tahot ovat oppikirjasarjassa hyvin homogeeninen joukko pääasiassa eurooppalaisia miehiä tai persoonattomia toimijoita. Historiasta voisi löytää useita historian kirjoihin taipuvia esimerkkejä, joiden teemoja myös oppikirjasarja käsittelee, jotka voisivat kannustaa aktiiviseen toimijuuteen, mutta osa niistä tilaisuuksista jätetään käyttämättä. Toisaalta hieman päinvastaisesti esiintyy myös ongelmallinen esimerkki, jossa *Peruskoulun historia 4:ssä* esitetään Hitlerin Saksan yhteydessä kahdessa kuvatekstissä kaksi toimijuutta jopa vaativaa kommenttia. Toinen kommenteista on Simon Wiesenthalin sanomisia mukaileva toteamus, jossa juutalaiset alistuivat terroriin liian helpolla:

*”Jos pidätettävät olisivat väkivalloin vastustaneet vangitsemista, heidät olisi tosin ilmeisesti surmattu saman tien, mutta jokainen olisi vienyt mennessään ainakin yhden natsin. Muutaman kymmenen tuhannen natsin saatua pidätyksen yhteydessä surmansa Hitlerin olisi pakostakin täytynyt tulla mietteisiinsä ja sadantuhannen jälkeen ehkä jo luopua yrityksestä...”*¹⁵⁴

¹⁵¹ Peruskoulun historia 3, 20–23

¹⁵² Peruskoulun historia 1, 79; Peruskoulun historia 4, 100

¹⁵³ Peruskoulun historia 4, 30

¹⁵⁴ Peruskoulun historia 4, 15

Seuraavassa kuvassa, jossa natsien keskitysleirit on sijoitettu kartalle ja kuvatekstissä todetaan:

”Monikaan ei kohottanut ääntään sorrettujen puolesta. Joidenkin mielestä kaikki oli niin kuin pitikin, jotkut eivät välittäneet, jotkut eivät uskaltaneet, jotkut arvelivat, että ei ollut oikea aika puuttua asiaan. Suuria ja pieniä tyranneja tulee maailmassa riittämään niin kauan kuin ihmiset – vaikka näkevät väkivallan tai vääryyden kohtaavan toisia – ajattelevat Kainin tavoin: ”Olenko minä veljeni vartija?” ”¹⁵⁵

Molemmat lainaukset ovat moraalisesti latautuneita ja yksilön toimijuutta vaativia. Ensimmäinen lainaus kuitenkin sisältää epätyypillisen moraalisen vastuun siirtämisen historian ajanjakson uhreille, koska olivat kommentin mukaan liian passiivisia toimijoita. Kommentin lieenee tarkoitus herättää keskustelua, mutta historiallisten tapahtumien uhrien aktiivisemmän toiminnan peräänkuuluttaminen tuntuu erikoiselta ratkaisulta oppikirjan kontekstissa, eikä jossittelukaan vaikuta tahdikkaalta holokaustin uhrien tapauksessa. Toinen lainaus puolestaan vastuullistaa tulevatkin ihmiset, sillä passiivisuudellaan he olisivat mahdollistamassa tyranniaa. Vastaavan äärimmäistä aktiiviseen toimijuuteen kannustamista tai velvoittamista ei oppikirjasarjan aikana toisteta.

Monimutkaisemmaksi tulkinnat menevät *Peruskoulun historia 3:n* alaluvussa ”Suomen kansallisuusliike”, jossa esitetään voimakas tulkinta kielikiistan olleen osittain syynä sisällissotaan:

”Suomalainen yhteiskunta tuhlassi kielikiistaan siinä määrin voimiaan, että keskeiset yhteiskunnalliset ongelmat [– –] jäivät vähälle huomiolle ja kärjistikivät yhteiskunnan ristiriitoja siinä määrin, että niitä jouduttiin selvittämään sisällissodan avulla”¹⁵⁶

Oppikirjan näkökulman perusteella syyllisiä olivat pikemminkin ”ruotsinkieliset, jotka perääntyivät vain askel askeleelta pakon edessä”. Kansallisromanttisen tarinan kansan heräämisestä sekä kielikiistan käsittelyn lomassa todetaan myös konkreettisia seurauksia, joita suomenkielinen koulutus mahdollisti, kuten yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ”tasoittumisen”.

¹⁵⁷ Suomenkielisen kansansivistyksen ja -koulutuksen kuvataan myös olleen yhteiskunnallista toimintaa virittävää ja valmistaneen maaperää itsenäistymiselle.¹⁵⁸ Tämän esimerkin kohdalla

¹⁵⁵ Peruskoulun historia 4, 16

¹⁵⁶ Peruskoulun historia 3, 52

¹⁵⁷ ibid

¹⁵⁸ Peruskoulun historia 3, 58–60

vaikuttaisi siltä, että osasyllisiä sisällissotaan olivat kielellisestä valta-asemastaan kiinnipitäneet ruotsinkieliset, jotka lopulta perääntyivät asiassaan, eivätkä muutosta ja parempaa suomen kielen asemaa vaatineet.

Toisaalta vastaavanlaista sisällissodan väistämättömyyttä on nähtävissä myös 1905 suurlakon käsittelyn yhteydessä. Suurlakon yhteydessä aktiivisesta yhteiskunnallisesta toimijuudesta käytetään ylentäviä sanamuotoja, kuten ”joukkovoiman mahti” ja todetaan suurlakon merkinneen ”suomalaisille heräämistä poliittiseen toimintaan” sekä olleen työväestön ensimmäinen voimannäyte ja ”läpimurto yhteiskunnalliseksi voimatekijäksi”. Suurlakko kuvataan käytännön esimerkkinä ihmisten mahdollisuuksista saada yhdessä aikaan merkittäviä yhteiskunnallisia asioita. Joukkovoimalla ja heräämisellä poliittiseen toimintaan kuvataan myös olleen muita seurauksia, kuin Venäjältä saadut myönnytykset ja esimerkiksi eduskuntauudistus, sillä oli jo ”nähtävissä rintamajako, joka varsinaisesti syntyi vuosikymmen myöhemmin kansalaissodassa”.¹⁵⁹

Kuvaukset ovat tyypillistä suomalaista oppikirjahistoriaa, jossa kansakunta herää, nousee ja voittaa esteitä tieltään matkalla kohti vääjäämätöntä itsenäisyyttä ja kunniakasta selviytymisestä toisesta maailmansodasta. *Peruskoulun historia* -oppikirjoissa näyttäisi olevan toinenkin vääjäämätön päätepiste, johon useat menneet tapahtumat pakonomaisesti johdetaan – Suomen sisällissota.

Aktiivisten kansalaisten toimijuudesta ja vaikutusyrityksistä nostetaan esiin hippiliike ja Yhdysvaltojen värillisten oikeustaistelu rotuerottelua vastaan. Rotuerottelun vastustamiseksi perustettiin useita järjestöjä, joista osa vaati syviä yhteiskunnallisia muutoksia. Järjestöjen toimien ja mielenosoitusten kerrotaan kohottaneen heidän omanarvontuntoaan, mutta lisäksi ”[n]eekeriväestön nousu aiheutti monia yhteenottoja, joista eräät olivat hyvinkin väkivaltaisia ja verisiä”¹⁶⁰. Hippiliikkeessä nuoriso nousi puhumaan yhteiskunnan epäkohdista, saaden aikaan muutoksia, mutta alkuperäiset tavoitteet ”helposti samentuivat” huumeidenkäyttöön. Hippiliikettä käsiteltäessä myös todetaan huumeidenkäytön olevan pakokeino, jonka avulla ei ratkaista omia ongelmia, eikä yhteiskuntaa voida parantaa ongelmia pakoilemalla.¹⁶¹ Molempia teemoja käsitellään lyhyesti ja tuoden esiin ensin niiden saavutukset, jonka jälkeen toimintaa problematisoidaan.

¹⁵⁹ Peruskoulun historia 3, 156

¹⁶⁰ Peruskoulun historia 4, 64

¹⁶¹ Ibid.

Vaikka ihmiset ovat yhdistyneet useiden teemojen taakse ja ajaneet välillä demokratian ja ihmisoikeuksien vastaisiakin aikeita, oppikirjasarja kuvaa erilaiset ihmisjoukkojen pyrkimykset hyvin samankaltaisesti. Toistuvasti demokratiaa kasvattavatkin aktiiviset vaatimukset liitetään johonkin negatiiviseen tai vaaralliseen, kuten Suomen sisällissotaan tai mielenosoitusten väkivaltaisuuksiin. Varsinaiset saavutukset tai niiden pitkäaikaisetkin merkitykset jäävät nähdäkseni tarpeettoman vähälle huomiolle suhteessa väkivaltaisuuksiin. Oppikirjasarjalle on tyypillistä, että ylipäättään alhaalta ylöspäin suuntautuvaa yhteiskunnallista vaikuttamista esiintyy melko vähän.

Mahdollisten väkivaltaisuuksien ja yhteiskunnallisten saavutusten tasapainoilun rinnalla esiintyy myös esimerkki melko suorasta toiminnan tuomitsemisesta. Selkeimmin ja yksiselitteisimmin oppikirjoissa tuomitaan oikeistodiktatuuria tavoitellut Lapuanliike, jonka aikana ”vallitseva yhteiskuntajärjestys” joutui suureen vaaraan. ”Taistelukeinoinaan” lapuanliike käytti eduskunnan ja hallituksen painostusta, joukkoesiintymisiä ja yleisen mielipiteen muokkausta, joiden lisäksi ”jyrkempi siipi” hyväksyi väkivallan ja terrorin. Lapuanliikkeen voimakkaimpina vuosina ”vasemmistoon kuuluneiden” kansalaisoikeuksia rajoitettiin tuntuvasti. Vallitseva yhteiskuntajärjestelmä kuitenkin pystyi torjumaan siihen kohdistuneen hyökkäyksen ja lailliset olot ja järjestys palasivat.¹⁶²

Useilla kansalaisten aktiivisesta toimijuudesta nousseilla tapahtumilla on ollut myös väkivaltaisia ja epämiellyttäviä ilmentymiä ja seurauksia. Ongelmallisiksi niiden seurausten kuvaamisen ”verisiksi” ja ”väkivaltaisiksi” tekee niiden eroavaisuus esimerkiksi useimmista sotien kuvauksista, joissa kielikuvat pysyvät hyvin maltillisina ilmeisestä väkivaltaisuudesta ja verisyydestä huolimatta. Esimerkiksi alueita ”vallataan” ja ”kukistetaan” ja samalla ihmiset ”saavat surmansa” tai koetaan ”väestötappioita”¹⁶³. Oppikirjasarjan voi tulkita esittävän valtiollisten toimijoiden teot neutraalimmin ja yksiselitteisemmin, kun taas kansalaisten toimet näyttäytyvät kauttaaltaan ristiriitaisempina.

Oma erikoisuutensa on Suomen käsittely, jossa sisällissota ja itsenäistyminen ovat koko ajan läsnä. Karrikoidusti tulkiten näkökulma kulloiseenkin aiheeseen vaihtelee sen mukaan, mikä vaikutus tapahtumalla on tekijöiden tulkinnan mukaan ollut itsenäistymiseen tai sisällissotaan johtaneeseen kehitykseen. Karrikoiden tapahtumat voisikin jakaa hyviin ja huonoihin, perustuen siihen johtivatko ne tulkinnan mukaan itsenäistymiseen vai sisällissotaan.

¹⁶² Peruskoulun historia 3 180–182

¹⁶³ Peruskoulun historia 4, 43

Oppikirjojen vaihteleva tyyli problematisoida esimerkiksi rotuerottelun vastustajien mielenilmauksia verisiksi mutta jättää problematisoimatta kokonaisten valtioiden toimia, sotia tai esimerkiksi Wiesenthalin pohdintaa, jossa juutalaisten olisi kannattanut yrittää pidätysten yhteydessä tappaa 100 000 natsia, vaikuttaa epä johdonmukaiselta.

Toisaalta välillä oppikirjojen tekijät nostavat myös tyyllillisesti poikkeavilla tavoilla esiin epäkohtia, kuten saamelaisten heikot oikeudet, kehitysavun luonteen tai ilmaston saastuttamisen, jotka poikkeavat muusta leipätekstistä. Vaikka nämä ilmaukset ovat harvinaisia, ne ovat täysin linjassa POPS-70 tavoitteiden kanssa, joten niitä voinee pitää harkittuina vetoomuksina demokraattisuuden ja tasa-arvon puolesta. Myös POPS-70 mainitsema yhtenäisen kielen avulla identifioituminen kansaan on selvästi näkyvillä, sen verran ponnekkaasti suomenkielisyyttä pitkin Suomen alueellista historiaa painotetaan suhteessa ruotsinkielisiin.

POPS-70 II osassa esitetty huoli oppikirjojen esittämästä asioiden yksitulkintaisuudesta oli perusteltu, mutta myös osittain ennakoitavissa jo POPS-70 II:n asettamien sisältötavoitteiden listan pituudesta. Mikäli oppikirjoihin haluttiin sisällyttää POPS-70 II asettamat sisällölliset tavoitteet, oli melko ilmeistä, että asioiden monipuolinen esittäminen olisi tehnyt kirjoista huomattavan pitkiä peruskoulun historian oppimäärään nähden tai edellyttänyt POPS-70 II korostamaa historian harrastuneisuutta kohtuuttomasti. Harrastuneisuus ja sen näyttäminen oppitunneilla muodostavat problemaattisen suhteen toimijuuteen ja oppilaan arviointiin. Näyttäisi siltä, että oppilaan toimijuus ja aktiivisuus rajoittuvat harrastuneisuuden todistamiseen oppitunneilla.

Oppikirjojen näkökulma on huomattavan länsimainen ja ”muuta” käsiteltäessä kulttuurit ja niiden eksoottisuus nousevat esiin, kun taas länsimaiden kuvaus on pääasiassa poliittista historiaa. POPS-70 tavoitteet samaistumisesta erilaisten ihmisyyksilöiden ajatuksiin, tunteisiin ja pyrkimykseen kärsivät yksilöiden suppeasta joukosta. Tätä lähestymistapaa tosin tukee POPS-70 II:ssa suositeltu tapa käyttää tyyppihenkilöitä ja keskittyä kulttuurien luonteenomaisiin piirteisiin. Lisäksi vahva länsimainen näkökulma ei vastaa tavoitteissa mainittuja mahdollisuuksia kehittyä ymmärtämään erilaisia elämänolosuhteita ja niihin liittyviä ongelmia. Esimerkit, joissa kansalaiset olisivat käyttäneet valtaa tai ajaneet tärkeiksi kokemiaan asioita yhteiskunnassa ovat suhteellisen harvinaisia sekä järjestään saavat oppikirjoissa negatiivisia, toisinaan jopa vaarallisia piirteitä. Myöskään kauaskantoiset saavutukset yhteiskunnallisen toimijuuden laajentumisessa, tasa-arvo- ja demokratiakehityksessä eivät oppikirjoissa nouse

vastaamaan opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin, vaan aatehistorialliset teemat jäävät poliittisen historian tapahtumien varjoon.

POPS-70 I asettamat tavoitteet yksilön toimijuuden kasvattamisesta olivat osittain ristiriidassa jo sen muiden tavoitteiden kanssa, tämä yhdessä historian oppiaineen tavoitteiden kanssa saivat aikaan oppilaan toimijuudelle melko kapeat toimintamahdollisuudet. Oppikirjojen näkökulmien rajaukset voivat entisestään rajata oppilaan kuvaa toimijuudesta, ketkä ovat toimijoita, ketkä kohteita ja kenen ehdoilla. Oppikirjoista on vaikea löytää yhteiskunnalliseen toimijuuteen kannustavaa tai yksilön toimijuutta korostavaa sisältöä. Tämä johtuu oppikirjojen tavasta esittää tapahtumat ja politiikka merkkihenkilöiden, maiden tai ideologioiden välisiksi kiistoiksi ja valtakamppailuksi, jossa kansaa katsotaan ja yhteiskunta toimii pääasiassa ylhäältä alaspäin. Tästä tavasta välittyy väistämättä vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen ylläpitämisen eetos, jossa kussakin historian tapahtumissa, ajasta riippumatta, ylempää auktoriteettia vastaan nouseminen näyttäytyy uhkaavana.

4. PERUSKOULU 2010-LUVULLA

Tässä luvussa tarkastelen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (POPS-14) rinnalla Sanoma Pron kustantamia perusopetuksen oppikirjoja, vuosiluokille 5–6 *Ritari* 5 ja 6 sekä vuosiluokille 7–8 *Historian taitaja* 7 ja 8. Oppikirjat kattavat koko historian oppiaineen perusopetuksen. Huomionarvoista on, että vuoden 1992 jälkeen viranomaiset eivät enää tarkastaneet oppikirjoja, vaan niiden kirjoittamis- ja julkaisutoiminnasta tuli vapaata. Koulut ja opettajat saavat valita käyttämänsä oppimateriaalit itsenäisesti.

POPS-14 otettiin käyttöön vuosiluokille 1–6 1.8.2016 ja viimeistään lopullinen siirtymä toteutetaan vuosiluokka kerrallaan, siten että yhdeksäs vuosiluokka siirtyy opetussuunnitelmaan 1.8.2019. POPS-14 on valtakunnallinen ja velvoittava määräys, jonka mukaan opetuksen järjestäjällä on vastuu tehdä perusteiden pohjalta paikallinen opetussuunnitelma.¹⁶⁴ Paikallisessa opetussuunnitelmassa päätetään toiminnan järjestämisestä ja toiminnasta, sekä täydennetään ja painotetaan POPS-14:ssa määriteltyjä tavoitteita, toiminnan linjauksia, sisältöjä sekä muita järjestämiseen liittyviä seikkoja paikallisesta näkökulmasta.¹⁶⁵ POPS-14 on eräänlainen minimivaatimus opetussuunnitelmalle, jonka

¹⁶⁴ Opetushallitus 104/011/2014

¹⁶⁵ POPS-14, 9

pohjalta voidaan tehdä paikallisia lisäyksiä ja painotuksia. Luvussa vertailen POPS-14 sekä sen mukaisten oppikirjojen sisältöä ja käsitystä toimijuudesta, samalla kiinnittäen huomiota mahdollisiin piilo-opetussuunnitelmallisiin piirteisiin.

4.1 POPS-14

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu neljän arvokokonaisuuden pohjalta. Näistä ensimmäinen on oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, jossa tiedostetaan jokaisen oppilaan olevan ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tärkeitä ovat myös kokemukset osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista.¹⁶⁶

Toinen arvokokonaisuus on ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, joiden pohjalta edistetään ihmisoikeuksien kunnioittamista taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Kolmas mainittu arvokokonaisuus on kulttuurinen moninaisuus rikkautena. Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka on syntynyt ja muuttuu vuorovaikutuksessa eri kulttuurien kanssa. Neljäs arvokokonaisuus on kestävän elämäntavan välttämättömyys, sen tiedostaminen ja perusopetus kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välittäjänä kohti vastuullista kestävää elämäntapaa.¹⁶⁷

POPS-14 on laadittu oppimiskäsityksen pohjalta, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Oppilas oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppilaan minäkuva sekä pätevyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen. Oppimisprosessissa rohkaiseva ohjaus, monipuolinen myönteinen ja realistinen palaute ovat keskeisiä osia oppimista tukevavassa ja kiinnostuksen kohteita laajentavassa vuorovaikutuksessa. Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Tästä syystä oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttää tätä tietoa oppimisensa edistämiseen.

¹⁶⁶ POPS-14, 15

¹⁶⁷ POPS-14, 15–16

Tämän avulla oppimisprosesseistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toiminaan yhä itseohjautuvammin.¹⁶⁸

POPS-14 tarkastelee perusopetusta neljän tehtävän näkökulmasta, nämä ovat opetus- ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen tehtävä, kulttuuritehtävä sekä tulevaisuustehtävä. Opetus- ja kasvatustehtävä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhdessä kotien kanssa. Yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetuksen kulttuuritehtävänä puolestaan edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista, sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa. Tulevaisuustehtävänä on, että oppilaat oppivat kohtaamaan muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista.¹⁶⁹

Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet puolestaan määrittävät perusopetuslaki sekä tarkemmin valtioneuvoston asetukset.¹⁷⁰ Asetusten mukaan koulun keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuullisen yhteiskunnan jäsenyyteen, luoda perusta oppilaan laajalle yleissivistykselle ja maailmankuvan avartumiselle sekä vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, sekä parantaa oppimaan oppimisen aitoja ja edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen.¹⁷¹

POPS-14 lisäksi määrittelee tavoitteeksi laaja-alaisen osaamisen, joka kattaa tietojen taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Laaja-alaiselle osaamiselle on laadittu seitsemän osaamiskokonaisuutta, joita eri oppiaineiden tavoitteiden tulisi edistää. Oppiaineiden yhteydet laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin on eritelty kunkin oppiaineen omassa oppiainekuvauksessa.¹⁷² Useassa laaja-alaisissa oppimiskokonaisuuksissa näkyvät painotukset oppilaiden toimijuuteen ja osallisuuteen. Esimerkiksi ensimmäisessä kokonaisuudessa todetaan tavoiteltavien ajattelun ja oppimisen taitojen kehittämisen vaikuttavan siihen, miten oppilaat hahmottavat itsensä oppilaina ja ovat vuorovaikutuksensa ympäristönsä kanssa. Toisessa kokonaisuudessa tavoitteeksi asetetaan oppilaiden kasvaminen

¹⁶⁸ POPS-14, 17

¹⁶⁹ POPS-14, 18

¹⁷⁰ POPS-14, 19

¹⁷¹ Perusopetuslaki 2 § ja valtioneuvoston asetus (422/2012) 2–4 §.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. 21.2.2017.

¹⁷² POPS-14, 20

kohti kulttuurista osaamista ja ilmaisua sekä ymmärtämään ja arvostamaan elinympäristöään ja muita sekä niiden monimuotoisuutta¹⁷³.

Seitsemannen laaja-alaisen oppimiskokonaisuuden tavoite on oppilaan yhteiskunnallisen toimijuuden ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Siinä koulun tehtäväksi kuvataan oppilaan osallisuuden vahvistaminen ja yhteiskunnalliseen toimintaan kiinnittäminen. Tavoitteeksi asetetaan demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttävä aktiivinen kansalainen. Oppilaiden tulisi osallistua oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin.¹⁷⁴

POPS-14 arvot ja tavoitteet vaikuttavat painottuvan koulutuksen emansipoivaan, toimijuutta vahvistaviin sekä kulttuurinsiirron tehtäviin. POPS-14:ssa kuvaillaan laaja, moninaisuutta ja inklusiivisuutta korostava arvopohja. Oppilaan toimijuuden mahdollisuuksien korostamisen lisäksi laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin mahtuu myös koulun yhteiskunnallisten tehtävien kirjosta taloudellista tehtävää mukaileva työelämätaitoja ja yrittäjyyttä koskeva kokonaisuus. Kokonaisuudessa painotetaan oppilaiden valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä suhtautumista työtä ja työelämää kohtaan sekä ymmärtämään oman vastuunsa yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä¹⁷⁵. Työelämän, ammattien ja työn luonteen muutosten tarpeisiin vastaamisen voi nähdä koulutuksen välinearvoa painottavana piirteenä, jossa pyritään vastaamaan ulkopuoliseen kysyntään ja tuottamaan yhteiskunnan kannalta kannattavia jäseniä. Toisaalta kokonaisuudessa painotetaan myös oppilaan kiinnostusten ja uran pohtimista tämän omista lähtökohdista, jolloin tehdään näkyväksi koulutuksen välinearvo sekä yksilölle että yhteiskunnalle.

4.2 POPS-14 ja historianopetus

POPS-14:n niin sanotussa oppiaineosassa esitellään oppiainekohtaisesti oppiaineen tehtävää, tavoitteita, keskeisiä sisältöjä ja arviointia erikseen vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9. Valtioneuvoston asetuksen mukaan on säädetty, että historiaa ja yhteiskuntaoppia opetetaan vähintään yhteensä viisi vuosiviikkotuntia vuosiluokkien 4–6 aikana ja seitsemän vuosiluokkien 7–9 aikana. Näistä historialle on osoitettu 4–6 vuosiluokille kolme ja 7–9 neljä

¹⁷³ POPS-14, 20–22

¹⁷⁴ POPS-14, 24

¹⁷⁵ POPS-14, 23

vuosiviikkotuntia.¹⁷⁶¹⁷⁷ Opetus on jaettu tyypillisesti niin, että historiaa opetetaan yhteensä kolme vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 5–6 ja neljä vuosiluokilla 7–8.

Historian oppiaineen tehtäväksi määritellään oppilaiden historiatietoisuuden ja kulttuurien tuntemuksen kehittäminen sekä vastuullisen kansalaisuuden periaatteiden omaksumiseen kannustaminen. Oppilaita ohjataan näkemään yksilön merkitys historiallisena toimijana sekä oivaltamaan toiminnan taustalla esiintyviä tekijöitä ja ihmisten motiiveja. Historianopetuksessa paneudutaan erilaisten toimijoiden tuottaman tiedon kriittiseen käsittelyyn ja historiallisen lähdeaineiston ulottuvuuksiin. Historianopetuksessa pyritään syventymään historiantutkimuksen lähtökohtaan, luotettavimman mahdollisen tulkinnan tekemiseen saatavilla olevan todistusaineiston perusteella. Perusopetuksen tavoitteena on kehittää oppilaan historian tekstitaitoja, jotka opetussuunnitelmassa määritellään taidoksi lukea ja analysoida menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä sekä tehdä päteviä tulkintoja niiden tarkoituksista ja merkityksistä. Oppilaita ohjataan myös historiatiedon luonteen tulkinnallisuuden ja moniperspektiivisyyden ymmärtämiseen.¹⁷⁸

Historianopetuksen tehtävänä on lisäksi tukea oppilaiden identiteetin rakentumista sekä edistää oppilaiden kasvua aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi. Historianopetuksen tulisi auttaa oppilaita tunnistamaan yhteiskunnassa olevia arvoja, arvojännitteitä ja niissä tapahtuneita muutoksia eri aikoina. Lisäksi vuosiluokille 4–6 historianopetuksen tehtävänä on historialliseen tietoon, tiedonhankintaan ja peruskäsitteisiin perehtyminen sekä historiasta kiinnostuminen.¹⁷⁹ Vuosiluokilla 7–9 korostuu oppilaiden käsityksen syventäminen historiallisen tiedon luonteesta, oman identiteetin kehittämisen tuleminen sekä kulttuurien vaikutus yksilöihin ja yhteiskuntiin¹⁸⁰.

Tavoitteista, keskeisistä sisältöalueista sekä arviointikohteista ja -kriteereistä historianopetukselle määritellään erikseen vuosiluokille 4–6 sekä 7–9. Tavoitteet on jaettu vuosiluokilla 4–6 kolmeen kategoriaan, joita ovat merkitys, arvot ja asenteet, historian ilmiöiden ymmärtäminen sekä historiallisen tiedon käyttäminen. Nämä tavoitekategoriat sisältävät yhteensä 11 tarkempaa tavoitetta.¹⁸¹ Kunkin tavoitteen perään on merkitty siihen liittyvä laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus. Vuosiluokille 7–9 asetetut tavoitteet ovat suurelta

¹⁷⁶ Valtioneuvosto 422/2012

¹⁷⁷ Yksi vuosiviikkotunti tarkoittaa yhteensä 38 tuntia opetusta vuoden aikana. Historiaa tulisi asetuksen mukaan opettaa vähintään 266 tuntia peruskoulun aikana.

¹⁷⁸ POPS-14, 257

¹⁷⁹ Ibid.

¹⁸⁰ POPS-14, 415

¹⁸¹ Katso liite Kuva 1

osin vuosiluokkien 4–6 tavoitteiden jatkoa ja niiden syventämistä. Vuosiluokilla 7–9 tavoitteet on jaettu samoihin tavoitekategorioihin kuin 4–6 vuosiluokkienkin, mutta lisänä on neljäs tavoitekategoria, joka on tiedon hankkiminen menneisyydestä. Näihin neljään vuosiluokkien 7–9 tavoitekategoriaan kuuluu 12 tarkentavaa tavoitetta¹⁸².¹⁸³

Jokaiselle historian perusopetuksen tavoitteelle on määritelty arvioinnin kohteet sekä hyvää osaamista kuvaavat arviointikriteerit. Vuosiluokille 4–6 on määritelty viisi ja vuosiluokille 7–9 kuusi tavoitteisiin liittyvää keskeistä sisältöaluetta, jotka voi käsitellä kronologisesti tai temaattisesti. Perusopetuksen historianopetuksessa tulisi soveltuvissa kohdissa kiinnittää huomiota oman perheen, paikkakunnan ja lähialueen historiaa.

POPS-14 kiinnittää runsaasti huomiota oppilaaseen yksilönä sekä yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä ja tämän toimijuuden mahdollistamiseen. POPS-14 asettaa monipuolisuuden ja laaja-alaisuuden hyvin keskeisiksi osiksi niin arvoja ja tavoitteita kuin näkökulmia, sisältöjä ja toimintatapojakin. Historian oppiaineessa tämä näkyy erityisesti historian taitojen ja historiallisen ajattelun korostumisena. Sisältöalueet ovat hyvin laveita, eikä opetukselle ole ennalta määritelty tarkkoja tapahtumia tai aiheita, joka jättää paikallisille ja koulukohtaisille painotuksille tilaa. POPS-14 on historian oppiaineen osalta hyvin tavoitepainotteinen.

4.3 2010-luvun historian oppikirjat

Sanoma Pron historian perusopetuksen oppikirjoihin viitattaessa puhun Sanoma Pron oppikirjasarjasta kokonaisuutena, vaikka kirjojen nimi ja tekijäjoukkokin osin vaihtuvat kuudennen ja seitsemännen kirjan välillä. Varsinaiset oppikirjat, kuten tehtävä- ja harjoituskirjatkin, ovat saatavilla sekä painettuina että digitaalisina, mutta tässä tutkielmassa olen käyttänyt oppikirjojen painettuja versioita. Pituudeltaan oppikirjat vaihtelevat 156–178 -sivun mittaan ja käsittelevät historiaa ajallisesti noin 120 000 eaa.–2015. Perusopetuksessa näyttäisi oppikirjojen pohjalta painottuvan 1800-luvun jälkeinen historia, jonka käsittely alkaa toisen oppikirjan lopulla.

Oppikirjasarjan ala- ja yläkouluun suunnatuissa kirjoissa nimen lisäksi muuttuu myös sisällön rakenne. Oppikirjasarjan ensimmäinen huomiota kiinnittävä piirre on, että vaikka Sanoma Pro on julkaissut myös tehtävä- ja harjoituskirjat, sisältävät myös oppikirjat runsaasti tehtäviä.

¹⁸² Katso liite Kuva 2

¹⁸³ POPS-14, 257, 415

Tavanomaisten kysymysten lisäksi oppikirjasarjan aikana esiintyy sekä erillisiä tutkimustehtäviä ja tarinatehtäväkokonaisuuksia sekä ”mistä tieto tulee?” - ja ”ota selvää” -kokonaisuuksia läpi oppikirjasarjan.

Alakoululle suunnatuissa kirjoissa rakenne on yhtenäinen. Esimerkiksi ensimmäisessä osassa, *Ritari* 5:ssä, johdannon jälkeen oppikirja on jaettu viiteen eri aikakautta kuvaaviin lukuihin, joiden alla on yhteensä 28 alaotsikkoa kuvaamassa kutakin alalukua. Jokainen luku alkaa aukeamalla, jossa on aikajana ja kuvituskuva sekä yleiskuvaus koko luvusta. Jokaisen 28 alaluvun lopussa on kolme tehtävää, joista kaksi ovat kertaavia ja kolmas tutkivampi tai historiaan eläytymistä harjoittava tehtävä. Jokaisen alaluvun lopussa on tehtävien lisäksi ”tärkeää”-laatikko, johon on listattu kolme tärkeää huomiota. Alalukujen lopussa olevien tehtävien lisäksi kirjassa on viisi tutkimustehtävää, joissa annetaan oppilaille useampia lähteitä tulkittavaksi, sekä kuusi tarinatehtäväkokonaisuutta. Tehtävien lisäksi erillisinä osioina jokaisen luvun käsittelyn päättää ”museossa”-sivu, jossa esitellään aikakauden esineitä.

Yläkoululle suunnatut *Historian taitaja* -oppikirjat eroavat rakenteeltaan alakoulun oppikirjoista. Oppikirjat alkavat pienellä johdannolla, jossa alustetaan kirjan sisältöä sekä harjoitellaan historian taitoa. Seitsemännän vuosiluokan oppikirjassa tutustutaan erilaisiin lähteisiin, painottuen kuvien tulkitsemiseen ja kahdeksannen vuosiluokan oppikirjassa harjoitellaan lähdekritiikkiä. Jokainen uusi luku alkaa alakoulun kirjojen tapaan aukeamalla, joka sisältää johdannon ja aikajanan sekä kuvan ja siihen liittyviä kysymyksiä. Yläkoulun oppikirjojen silmiinpistävä piirre on sen lukuisat kysymykset. Erillisten tehtävien lisäksi myös suuri osa kuvateksteistä sisältää kysymyksiä oppilaan pohdittavaksi. Kahdeksannelle vuosiluokalle suunnatun oppikirjan johdannossa käsiteltäväksi historian taidoksi nostettua lähdekritiikkiä pyritään tukemaan ”mistä tieto tulee?”-kokonaisuuksilla. Oppikirjan jokaisessa luvussa olevassa ”mistä tieto tulee?”-kokonaisuuksissa perehdytään erilaisiin lähdetyyppeihin, kuten haastatteluun, arkistolähteeseen tai oikeudenkäyntipöytäkirjaan ja tehdään niiden avulla ja niitä koskevia tehtäviä. Luvusta riippuen yksi luku saattaa sisältää myös kolmesta kuuteen ”ota selvää”-osiota, joissa oppilasta ohjataan hakemaan tietoa ja vastaamaan kysymyksiin tietyistä teemoista.

Sanoma Pron historian perusopetukset oppikirjat ovat sisällöltään monipuolisia. Ne sisältävät pääosin leipätekstiä sekä runsaasti erilaisia tehtäviä, lähteitä ja kuvia. Runsas kuvitus koostuu alakoululle suunnatuissa oppikirjoissa suuresti oppikirjasarjaa varten tehdyistä kuvista. Esittävien kuvien lisäksi on käytetty kuvia esimerkiksi näytelmistä ja elokuvista. Edellä

mainittujen lisäksi on käytetty runsaasti valokuvia historiallisista esineistä, paikoista ja rakennuksista sekä maalauksia, piirroksia ja karttoja. Yläkoulujen oppikirjoissa yleistyy myös taulukoiden käyttö. Yläkoululle suunnatuissa oppikirjoissa valokuvien ja karttojen käyttö korostuu ja piirrokset jäävät lähes kokonaan pois.

Alakoululle suunnatuissa oppikirjoissa uuden ajan alun historiaan asti leipätekstissä mainitaan toistuvasti arkeologit, historioitsijat ja tutkijat sekä heidän löytönsä tai tulkintansa. Näiden löytöjen ja tulkintojen lisäksi kerrotaan toisinaan myös mitä ei tiedetä tai pystytä selittämään. Tämän jälkeen leipäteksteissä ei juurikaan tuoda esiin tulkintaa tai epävarmuutta, vaan asiat todetaan.

Oppikirjasarja alkaa johdatuksella historian luonteeseen, jäsentelyyn, lähteisiin sekä sen opiskelun tarkoituksiin. Oppilasta myös puhutellaan osana historian olemuksen selittämistä. Johdannossa vanhempien ja isovanhempien tarinat, sekä omat muistot esitetään eräinä historiallisina lähteinä muiden joukossa, joskaan ihmisen muistia ei pidetä kovin hyvänä lähteenä. Historian tutkiminen kuvataan yrityksenä selvittää tapahtumia, lähteiden tulkintana ja päätelmien tekemisenä. Lähteiden luotettavuutta täytyy arvioida ja uusien lähteiden sekä tulkintojen myötä myös tiedot historiasta muuttuvat.

Johdannon jälkeen oppikirjasarja etenee kronologisesti luku luvulta kohti nykypäivää. oppikirjasarjan kaksi ensimmäistä osaa ovat kulttuurihistoriallisesti painottuneita. Ensimmäisessä ja toisen osan loppupuolelle asti kuvataan runsaasti ihmisten oloja, tapoja ja asutusta, suurimmaksi osaksi hyvin yleisellä tasolla tarkemmin esimerkiksi paikkaa määrittelemättä. Uuden ajan alusta eteenpäin poliittinen historia, hallitsijoiden, alueiden ja kansojen kamppailu korostuvat, vaikka esimerkiksi renessanssin taidetta ja tiedettä sekä valistusajatteluakin käsitellään. Sodat kuvataan oppikirjahistorialle tyypilliseen tapaan voittoina ja tappiona, etenemisenä ja vetäytymisenä, joissa kärsitään tavaroiden pulasta ja miehistötappiosita. Kamppailua käydään ikään kuin poliittisella ylätasolla – arvovallan ja talouden kentillä.

Tyylillisesti passiiviakin yleisempi tapa on ilmaista asiat kokonaisvaltaisesti tarkemmin määrittelemättömien ”ihmisten”, jonkun tietyn alueen ihmisten tai valtioiden tekevän tai ajattelevan jotain. Myös erilaiset merkkihenkilöt, pääasiassa miespuoliset poliittiset johtajat tai hallitsijat esiintyvät toimijoina. Yksi selkeä poikkeus oppikirjasarjasta näiden käsittelytyylien joukosta kuitenkin löytyy, *Historian taitaja* 8:n ”Kuinka terrorismi voitetaan”-otsikon leipätekstissä, jossa tyyli vaihtuu ”me”- muotoiseen puhutteluun kahden kappaleen ajaksi,

esimerkiksi vetoamalla tosiasiaan että ”elämme” globaalissa maailmassa ja ”emme saa alistua” pelolle.¹⁸⁴ Ainoana puhutteluna kohta selkeästi erottuu muusta oppikirjasarjasta ja vaikuttaa harkitulta kannanotolta, mutta myös viittaa nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Puhuttelun voi nähdä sekä käskynä olla altistumatta pelolle että toimijuuden laajentamisena, jossa jokaisella on mahdollisuus olla osa ratkaisua. POPS-14 nähden onkin mielenkiintoista, että ainoa tulevaisuuteen suuntautuva puhuttelu koskee juuri terrorismia, eikä suoremmin esimerkiksi tasa-arvoa tai sosiaalisesti ja ekologisesti kestävästä kehityksestä.

Leipätekstin yleistason toteavissa kuvauksissa voimakkaille ilmaisuille tai näkökulmille ei ole annettu tilaa. Oppikirjasarjan leipätekstien tyyli on huolella harkittua ja toteavaa asiatekstiä. Leipätekstit ovat poliittisen historian käsittelyssä varsin yleisellä ja yksiulotteisella tasolla, eikä yksityiskohtia tai tarkkaa analysointia juurikaan ole. Hyvin yleisestä ja tapahtumia luettelomaisesti toteavasta tyylistä seuraa, että problematisoinnit jätetään tehtäviin. Tämä korostuu erityisesti yläkoulun historianopetukseen suunnattuja äärimmäisiä tapahtumia, kuten sotia tai holokaustista käsiteltäessä. Yläkoululle suunnatut *Historian taitaja* -oppikirjat jättävät asioiden ja tapahtumien problematisoinnin tehtäviin, eli niiden käsittely edellyttää tehtävien tekemistä. Esimerkiksi kirjan holokaustia koskevissa osissa tapahtumat todetaan, mutta tehtävissä oppilaita esimerkiksi kehoitetaan selvittämään holokaustin eri ihmisoikeusrikkomuksia sekä pohtimaan holokaustin muistamisen tärkeyttä¹⁸⁵.

Oppikirjasarjan tyyli ohjata oppilaita pohtimaan aiheita kysymyksien esittämisen kautta on valintoja ja vallankäyttöä oppikirjan tekijöiden puolelta siinä missä leipätekstien kirjoittaminen, aiheiden ja käsittelytapojen valitseminenkin. Selvästi problemaattisemmat aiheet ja ilmaisut on jätetty tehtäviin. Toisinaan tehtävät ja kuvavalinnat muodostavat yhdessä ongelmallisia kokonaisuuksia, etenkin kun kyse on Euroopan ulkopuolisista alueista. Esimerkki ongelmallisista kysymyksen asetteluista ja tehtävistä on *Historian taitaja* 8:n tapa käsitellä Afrikkaa ja Latinalaisesta Amerikkaa. Ongelmallista ei ole ainoastaan näiden alueiden käsittelyn vähyys, vaan pikemminkin näkökulma. Esimerkiksi ”Afrikka amerikkalaisten silmin vuonna 2012” -kuva¹⁸⁶, jossa Afrikka on jaettu yhdeksään osaan, jotka on nimetty muun muassa ”jotain ihmeen autiomaata”, ”merirosvoja”, ”AIDS” ja ”nälkää ja sellaista”-alueiksi. Afrikkaa ja Latinalaista Amerikkaa käsittelevän luvun lopussa kuva saa jonkinlaisen kontekstin tehtävän

¹⁸⁴ *Historian taitaja* 8, 165

¹⁸⁵ *Historian taitaja* 8, 65

¹⁸⁶ *Historian taitaja* 8, 152

muodossa: ”4. Katso sivun 152 stereotypiakarttaa. Piirrä oma stereotypiakarttasi, johon kirjotat mielikuviasi ja tietojasi Afrikasta.”¹⁸⁷

Amerikkalaisten tekemän stereotypiakartan perusteella tehtävä oma stereotypiakartta vaikuttaa hyvin irralliselta ja tällaisenaan etenkin peruskoulun historian oppikirjassa kyseenalaiselta. Muiden ja omien stereotyypioiden, mielikuvien sekä tietojen yhdistelmistä ei muuten oppikirjoissa käytetä, mikä korostaa tehtävän erikoisuutta entisestään.

Toinen esimerkki kuvien yhteydessä esitettävistä erikoisista kysymyksistä on: ”Mistä syistä kumin valmistukseen käytettävän kautsun arvo nousi 1800-luvulla?”¹⁸⁸, sillä kuvassa on kolme kongolaista, joilta siirtomaaisäntä on katkonut kädet ja yhdeltä nenän.

Oppikirjasarjan selkeä pääpaino Suomen alueen ja länsimaiden historiassa. Oppikirjoissa ollaan tietoisesti varovaisia käyttämään Suomi-käsitettä, koska sitä ei esimerkiksi keskiajalla tunnettu nykyisessä merkityksessä, sen sijaan puhutaan yleisemmin Pohjolasta tai nykyisen Suomen alueesta.¹⁸⁹ Kuvaavana esimerkkinä painotuksista toimii lapuanliikkeen ja IKL:n noin sivun mittainen leipätekstiosuus, joka lähes vastaa koko Afrikan mantereeseen käsittelyä toisesta maailmansodasta 2010-luvulle. Samoin Latinalaisen Amerikan historia 1900-luvulla käsitellään reilun sivun mittaisessa leipätekstissä. ”Afrikka ja Latinalainen Amerikka suurvaltojen varjossa” -luvun alaotsikoista ja tehtävistä kaksi viidestä käsittelee tavalla tai toisella Yhdysvaltoja. Yhdysvaltojen ja yhdysvaltalaisien suuryritysten kohteena olevia Latinalaisen Amerikan valtioita, jotka ovat riippuvaisia ulkomaisesta viennistä kerrotaan kutsuttavan toisinaan ”banaanitasavalloiksi”. Lisäksi näitä alueita koskevan luvun ”ota selvää”-osiossa puolestaan ohjataan selvittämään jalkapalloon liittyviä asioita, kuten oppilaan tuntemia latinalaisamerikkalaisia jalkapalloilijoita tai termiä ”Jumalan käsi”.¹⁹⁰

Valitut tavat korostavat nähdäkseni muita alueita alleviivaavan erilaisina, kulttuurisesti eksoottisina ja usein länsimaiden kohteina, sillä mahdollisuuksia Afrikan ja Etelä-Amerikan historian käsittelyyn oppikirjojen tyypillisestä poliittisen historian näkökulmasta löytyisi. Näyttäisi jäävän opettajan vastuulle saada näistä alueista tehdystä materiaalista opetussuunnitelman näkökulmasta tarkoituksenmukaisia. Pääasiassa *Historian taitaja 8* käyttää muutamissa kappaleissaan poliittisemmän historian näkökulmia kuvatessaan ”muiden” alueiden historiaa. Useiden alueiden poliittisempi käsittely on rajattu yhdestä kahteen

¹⁸⁷ Historian taitaja 8, 155

¹⁸⁸ Historian taitaja 7, 104

¹⁸⁹ Ritari 6, 33, 28

¹⁹⁰ Historian taitaja 8, 41–43, 150–155

kappaleeseen. Latinalaisesta Amerikasta yhden kappaleen mittaisena esimerkkinä käytetään Yhdysvaltojen tukeman Augusto Pinochetin Chileä, jossa Pinochetin vastustajia kidutettiin ja murhattiin. Itä-Euroopan ”erotessa” Neuvostoliitosta, oman kappaleensa saa myös Romania tai pikemminkin Nikolae Ceausescu, jolle valta oli keskittynyt. Hän johti salaisen poliisin avulla maataan väkivaltaisesti ja esti kansan esittämät vaatimukset demokratiasta. Lopulta Ceausescu ja hänen vaimonsa teloitettiin ilman oikeudenkäytin.¹⁹¹

Lyhyet kuvaukset, joissa käsitellään pelkästään hirmuhallitsijoita, spesifejä kulttuurillisia erityispiirteitä koko maanosaa kattavina tai suoraan stereotypioita voivat entisestään ylläpitää yksipuolisia näkemyksiä muista sekä vahvistaa erottelua ”heidän” ja ”meidän” välillä. Esimerkkeinä käytetyt tehtävät yhdessä leipätekstien näkökulmien ja lyhyiden kanssa osoittavat mielestäni kokonaisuuden olevan ristiriidassa POPS-14 määrittelemän ”kulttuurinen moninaisuus rikkautena” -arvokokonaisuuden kanssa.

Eräs silmiinpistävä esimerkki länsimaisesta näkökulmavalinnasta koskee Vietnamin sotaa, joka kuvataan Yhdysvaltojen traumojen aiheuttajana. Vietnamin sodan kuvaus on tiivistettävissä Yhdysvaltojen sotilastappioihin, sodan kauhujen tulemiseen television välityksellä amerikkalaiskoteihin ja lopulta arvovaltatappioon sekä toteamukseen, että ”sodasta ja sen amerikkalaisille aiheuttamista traumoista on tehty lukuisia elokuvia”. Vietnamilaisien moninkertaisesti suuremmat uhriluvut ja kärsimykset sekä esimerkiksi maalle koituneet taloudelliset menetykset jäävät käsittelyssä toissijaisiksi. Vietnam kuvataan lähinnä sodan tapahtumapaikkana. Toisaalta Yhdysvaltojen näkökulmasta mainitaan myös, että etenkin yhdysvaltalaisten opiskelijoiden piirissä sotaa vastustettiin ja omien sekä vietnamilaisien kärsimystä ei hyväksytty.¹⁹² Sodan mielettömyyttä ja vastustamistakin käsitellään lähinnä yhdysvaltalaisten nuorten kautta. Vietnamin sodan esitystapa on yksi osuva esimerkki sekä oppikirjojen länsimaisesta näkökulmasta että yleisemmästä ongelmasta kuvata sotia hyvin ylhäältä osapuolien välisinä kamppailuina, voittoina ja tappioina. Esimerkit alleviivaavat länsimaisen näkökulman voimakkuutta, joka selvimmin näkyy aiheiden käsittelyn vähyydessä, mutta ulottuu merkittävällä tavalla myös näkökulmiin, joista aiheita käsitellään.

Yhteiskunnallista aktiivisuutta kuvataan lyhyesti Ranskan vallankumouksen yhteydessä kolmannen säädyn mielenosoitusten muodossa ja lopulta Ranskan hetkellisenä tasavaltaistumisena jo *Ritari 6* -oppikirjassa¹⁹³. Pääosin se käsitellään *Historian taitaja 7*:ssä,

¹⁹¹ Historian taitaja 8, 126, 154

¹⁹² Historian taitaja 8, 100–101

¹⁹³ Ritari 6, 112–113

joka kattaa ajanjakson Ranskan vallankumouksesta ensimmäisen maailmansodan loppuun. Ranskan vallankumous kuvataan kansanousuna, joka ajoi Ranskan sekasortoon, eikä tuonut rauhaa, vaurautta tai pysyvää tasavaltaa. Puolestaan Napoleonin valtaannousu ja alkuvuosien verouudistukset sekä talouden ”laittaminen kuntoon” olivat ”tavalliselle ranskalaiselle” hyvää aikaa ja ”he tervehtivät ilolla uutta hallitsijaa”, joka lupasi lopettaa verenvuodatuksen ja rauhoittaa Ranskan olot¹⁹⁴.

Ranskan vallankumouksen ja Napoleonin ajan käsittely noudattaa yleisempää oppikirjasarjan kaavaa, jossa alueen sisällä tapahtuvat erimielisyyden osoitukset ja väkivalta kuvataan negatiivisina ja verisinä tapahtumina. Sisäiset konfliktit voivat alkaa tiettyjen päämäärien ajamisesta mutta lopputulemana kuvataan sekasortoa ja veritekoja sekä vaihtelevasti vesittyneitä päämäärien toteutumista. Ulkoiset konfliktit näyttäytyvät kunniakkaampana kamppailuna, valloituksina, voittoina ja tappioina, joissa verisyys ja negatiiviset ilmaukset pysyvät kauempana. Napoleonin ”armeija kävi lukuisia voitokkaita sotia Euroopassa”, hän valloitti uusia alueita ja sai runsaasti vaikutusvaltaa. Ulkoisten konfliktien, kuten Napoleonin sotien kuolonuhreja pidetään ilmeisesti sen verran itsestäänselvyyksinä, ettei niitä nähdä tarpeellisiksi mainita, paitsi jos aiheuttaja on nälkä tai kylmyys¹⁹⁵. Tässä tavassa kuvata konflikteja voi nähdä historian oppikirjoissa yleisemmin toistuvan ulkopoliittikan niin sanottujen suurten linjojen ja sotien roolien korostumisen. Tämä vastaava tapa näyttäisi jatkuvan peruskoulujen varhaisista oppikirjoista myös uudempiin. Näyttäisi siltä, että oppikirjojen kuvauksissa ja suhtautumisissa väkivallan oikeutukseen sekä uhreihin ulkoisissa ja sisäisissä konflikteissa on eroa sekä 1970- luvulla että 2010-luvulla.

Tehtävien määrä ja tyyli selkeästi yrittävät ohjata oppilasta tekemisen ja ajattelun kautta aktiivisuuteen. Toimijuutta oppikirjoissa ei korosteta niinkään leipäteksteissä toimijoiden ja toimijuuden kovin monipuolisella käsittelyllä vaan ohjaamalla oppilas tekemään tehtäviä tai pohtimaan. Tämä tekee oppikirjojen toimijuuden analysoimisesta mielenkiintoisen, sillä leipätekstin sisällöt eivät ole toimijuuden kannalta kovinkaan hedelmällisiä, mutta tehtäväpainotteisuus ohjaa voimakkaasti aktiiviseen toimintaan, tehtävien tekemiseen. Osa tehtävistä on henkilökohtaiselle tunnetasolle menevää eläytymistä korostavia, joiden voi tulkita olevan yrityksiä luoda tunnesidettä oppilaan ja historian tapahtuman välille. Esimerkkinä tällaisesta tehtävästä on Historia taitaja 8:n tehtävä: ”3. Olet Suomen armeijassa neljä vuotta

¹⁹⁴ Historian taitaja 7, 12–15

¹⁹⁵ Historian taitaja 7, 27

*taistellut sotilas. Luet lehdestä jatkosodan lopputuloksesta. A) Mistä asioista olet iloinen? B) Mistä asioista olet surullinen?”*¹⁹⁶

Tehtäväpainotteiset oppikirjat todennäköisesti pyrkivät vastaamaan POPS-14 asettamiin tavoitteisiin historiantutkimukseen syventymisestä ja historian tekstitaitojen kehittamisestä. Alakoulun tutkimustehtävät ja yläkoulun ”mistä tieto tulee”- ja ”ota selvää”-osiot, eli historian lähteiden etsiminen, arviointi ja tulkinta näyttäytyvät näitä tavoitteita selkeimmin tukevin kokonaisuuksina. Esimerkiksi *Historian taitaja 7:n* aloittavassa historian taitaja -osiossa perehdytään historian erilaisiin lähteisiin, joista kirja painottaa kuvia ja niiden tulkintaa läpi oppikirjan. Oppilasta ohjataan kysymään ja pyrkimään vastaamaan useisiin kysymyksiin tulkitessaan kuvia historiallisena lähteenä.¹⁹⁷

Sanoma Pron oppikirjoissa eivät toimijuus ja historian toimijat nouse leipäteksteissä esille, mutta kirjoissa on voimakas painotus oppilaiden aktivoimiseksi tehtävien avulla. Oppikirjasarjassa kuvataan eri aikojen ihmisten elämää ja elinoloja, mutta suhteessa valtaan ja yhteiskuntaan toimijoina ovat pääasiassa muutamit poliittiset johtajat, muuten asiat etenevät ja tapahtuvat yleisellä tasolla, tietyissä valtioissa ja valtioiden välillä.

Toinen kuvaus vaikutusvaltaisista kansalaisista muuttamassa yhteiskuntaa on mustien kansalaisoikeusliike, jonka ansioista Yhdysvalloissa säädettiin kansalaisoikeuslaki, joka kielsi rotuun perustuvan syrjinnän. Rotusortoa ja kansalaisoikeuksien laajenemista käsitellään yhden kappaleen verran, minkä lisäksi ”ota selvää” -osiossa kehoitetaan tutustumaan Martin Luther Kingin puheeseen. Mielenkiintoista ristivetoa sivulle tuo rotusortoon käytettävän kappaleen kokoinen mainoskuva, jossa ”onnellinen” keskiluokkainen valkoinen perhe on täyden jääkaapin edessä.¹⁹⁸ Keskiluokkaisen amerikkalaisen unelman ja vaurastumisen sekä toisaalta köyhyyden ja rotusorron yhdistelmä samalle sivulle joko saattaa herättää kysymyksiä, joita itse oppikirja ei tehtävissään esitä, tai jäädä kahdeksasluokkalaiselta huomioimatta.

Oppikirjasarjalle tyypillinen tapa häivyttää tekijät ja todeta asioiden tapahtuneen näkyy selkeästi sen kuvauksessa tasa-arvoisesta avioliittolaista. Yksittäinen laki kuvataan Tarja Halosen presidenttikaudella alkaneen arvomaailman liberalisoitumisen seurauksena¹⁹⁹. Yhteiskunnallisen aktiivisuuden ja kansalaisten toimijuuden näkökulmasta kansalaisaloitteen muuttuminen laiksi olisi voinut toimia konkreettisena esimerkkinä toiminnan merkittävydestä.

¹⁹⁶ *Historian taitaja* 8, 87

¹⁹⁷ *Historian taitaja* 7, 6–8

¹⁹⁸ *Historian taitaja* 8, 96–97

¹⁹⁹ *Historian taitaja* 8, 137

Historian taitaja 8 käsittelee myös nuorisoa reilun neljän sivun verran, etupäässä nuorisokulttuurin syntyhistorian näkökulmasta. Oppikirjassa kuvataan, että hätkähdyttävien ja myös maailman tapahtumiin kantaottavien musiikkikappaleiden sanoitusten lisäksi nuoret ovat järkyttäneet vanhempia sukupolvia myös pukeutumalla. Nuorisomuodin kerrotaan olevan vaihtelevaa ja kyseenalaistaa usein yhteiskunnan konservatiivisina pidettyjä arvoja.²⁰⁰ Nuorten elämää tai nuorisokulttuuria käsiteltäessä pysytään tarkasti vain vaatteiden ja musiikin sekä vanhempien ja konservatiivisten arvojen vastustamisen teemoissa.

Sanoma Pron oppikirjat tukevat POPS-14:n historianopetukselle asettamia tavoitteita historiantutkimuksellisemman ja tekstitaitoja painottavan lähestymistavan osalta. Toisaalta koko POPS-14 kantavia arvoja ovat tasa-arvoisuus, demokraattisuus ja kestävä elämäntavan edellytys jäävät oppikirjoissa taka-alalle valtioiden välisen poliittisen historian kustannuksella. Erityisesti huomioitavaa on, että kestävä elämäntapaan liittyvää sisältöä tai tehtäviä ei oppikirjasarjassa ole. Ympäristöuhkat mainitaan kahdesti sivulauseessa suuryrityksien ja globalisaation yhteydessä yhtenä monista yhteistyötä vaativista ongelmista. Luvussa keskitytään enemmän kulutuspäätöksiin, mutta vain tuotteiden hinnan, tuotantokustannusten ja halpatyövoiman näkökulmasta.²⁰¹ Ympäristöuhkista ja niiden torjumisesta uudella ”green techillä” on oppikirjasarjan viimeisessä alaluvussa noin neljäsosasivu, yhteensä kahdeksan virkettä²⁰². Tämän lisäksi ympäristöuhkia sivutaan myös Tšernobylin ydinvoimalan tuhoutumisen aiheuttaman säteilyuhkan yhteydessä, minkä todetaan johtaneen tilapäisesti marjojen, sienien ja kalojen syöntimäärien suositusten määrittelyyn Suomessa²⁰³.

Teollistumisen yhteydessäkin huomio kiinnittyy kaupunkien ahtauteen, liika-asutukseen, slummeihin, käymälöihin ja jätevesien aikaansaamaan likaisuuteen ja sairauksiin sekä työoloihin. Teollistumista ilmiönä käsittelevien kymmenen sivun aikana tosin mainitaan tehtaiden savun liian ympäristöä sekä vaikeuttaneen hengittämistä. Tiedemiehet keksivät tauteihin lääkkeitä, viemäreitä ja vesijohtoja rakennettiin ja puhtauteen alettiin kiinnittää huomiota. Teollistumista kokoavissa kappaleissa sen todetaan tehneen elämästä mukavampaa ja pitkällä aikavälillä helpottaneen elämää ja nostaneen elintasoja. Nykypäivän teollisuuteen liittyvät ongelmat ovat samoja kuin alkuaikojenkin, niistä mainitaan slummit, lapsityövoima ja tuberkuloosi.²⁰⁴ Teollistumisen yhteydessä kuvataan selkeä kehitys- ja menestystarina, jossa

²⁰⁰ *Historian taitaja 8*, 113–114

²⁰¹ *Historian taitaja 8*, 156–157

²⁰² *Historian taitaja 8*, 169

²⁰³ *Historian taitaja 8*, 123

²⁰⁴ *Historian taitaja 7*, 68–71

esimerkiksi siirtomaat tai luonto tulevat hädin tuskin mainituiksi. Englannin teollisen vallankumouksen yhteydessä toki mainitaan siirtomaat, pääasiassa Intia, jonka kanssa käyty yksipuolinen kauppa ja luonnonvarat tarjosivat väylän rikkauteen²⁰⁵. Luonto jää teollistumisen kuvauksissa luonnonvarojen ja raaka-aineiden tasolle. Teollistuminen kuvataan talouden kehittymisen, elämäntavan muuttumisen ja lopulta elinolojen parantumisen näkökulmasta.

Ottaen huomioon POPS-14 arvopohjan, ekososiaalinen sivistys ja kestävän kehityksen välttämättömyys jäävät oppikirjoissa lähes huomioitta. Oppikirjasarjassa luontoa ja ympäristöhistoriaa käsitellään ylipäättään hyvin vähän, vaikka hyvin tunnettuja mahdollisuuksia olisi aikakaudesta riippumatta. Kasvanutta kulutusta ja kulutusmahdollisuuksia, raaka-aineita sekä luonnonvaroja käsitellään, mutta vain tekniikan kehityksen ja talouden näkökulmasta. POPS-14 linjaama kestävän kehityksen välttämättömyys ei välity oppikirjoista, siinä missä Suomen demokratiakehitystä ja tietä kohti sivistystä ja koulutettua väestöä kuitenkin käsitellään ainakin jossain määrin POPS-14 arvojen mukaisesti. Huomionarvoista on, että puhuttelua tulevaisuudesta ja oppilaan sitomista historian toimijaksi tapahtuu ainoastaan terrorismista puhuttaessa, ei esimerkiksi kansalaisyhteiskunnasta tai ilmastonmuutoksesta.

Yksilön tai kansalaisten suhdetta valtioon ja valtaan käsitellään oppikirjojen leipäteksteissä hyvin vähän. Toimijoita ovat pääasiassa tunnetut hallitsijat tai kokonaiset valtiot. Toisaalta kansalaisjärjestöt saavat hieman huomiota ja siten esittelevät yhden yhteiskunnallisen vaikutusmahdollisuuden kanavan. Kansainvälisyyden yhteydessä puhutaan kansalaisjärjestöistä, ja mainitaan Greenpeace ja Amnesty International esimerkkeinä tuhansista järjestöistä, joiden jäseninä ihmiset pystyvät haastamaan hallitusten ja suuryritysten päätöksiä ja vaikuttamaan niihin.²⁰⁶

Kokonaisuutena Sanoma Pron oppikirjojen suhde toimijuuteen on hyvin kaksijakoinen, toisaalla leipäteksteissä toimijoita ja toimijuutta minimoidaan, valta on staattisesti ylhäällä, eikä yhteiskunnassa näytetä juurikaan vaikutettavan alhaalta ylöspäin, vaikka konkreettisia esimerkkejäkin, mutta toisinaan niitä myös sivuutetaan. Toisaalta historianantutkimuksellisempi ja historian tekstitaitoja painottavampi lähestyminen tehtäväpainotteisilla oppikirjoilla avaa mahdollisuuksia useisiin erilaisiin käsittelytapoihin. Käsitys oppilaan kasvamisesta aktiiviseksi kansalaiseksi vaikuttaisi perustuvan tehtävien tekemisen kautta mahdollisesti opittavien historian taitojen luomiin mahdollisuuksiin.

²⁰⁵ Historian taitaja 7, 62–63

²⁰⁶ Historian taitaja 8, 159

Käsitys toimijuudesta ja toimijasta näyttäisi olevan oppilaan käytännön aktiivisuutta korostava, mikä konkreettisesti on erilaisten tehtävien suorittamista, historian tekstitaitojen opettelua, perustelemista lähteiden etsintää ja tulkintaa. Historian taitojen painottamisesta uskoisin olevan pitkäaikaista hyötyä niin oppilaalle kuin yhteiskunnallekin. Oppikirjasarja tarjoaa tilaa ja mahdollisuuksia aktiivisen toimijuuden kehitykselle, mutta mahdollista on myös, että oppilas päätyy tehtävien suorittajaksi ja aktiivisuus jää pinnalliseksi, eivätkä oppilaiden tosiasialliset toiminta- ja vaikutusmahdollisuudet tai asenteet niitä kohtaan parane niin koulussa kuin yhteiskunnassakaan. Tehtävien suuren määrän vuoksi osa niistä vaatii myös huolellista kontekstointia opettajalta, esimerkiksi mainitussa ”Afrikka amerikkalaisten silmin” -tehtävässä.

POPS-14 sekä Sanoma Pron historian oppikirjat siirtävät historianopetuksen painopistettä nähdäkseni tutkivampaan ja oppilaan taitoja painottavampaan suuntaan. Historian, kuten muidenkin, oppiaineiden ymmärtämisen ja opiskelun kannalta painotus tuntuu perustellulta. Nähtäväksi jää tapahtuuko koulujärjestelmässä myös jotain kouludemokratian ja yhteiskunnallisen aktivoitumisen kannalta olennaisia muutoksia, kuten jonkinlaisten luokkavaltuustojen tai muiden oppilaiden vaikutuselinten perustamista ja aktivoitumista. Periaatteen tasolla POPS-14 tuntuisi kannustamaan oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien kasvattamiseen ja esimerkiksi historian oppiaine näyttäisi pyrkivän kohti oppilaan aktiivisempaa toimijuutta, joka oppikirjojen kohdalla näkyy tekstitaitojen ja tehtävien painotuksena, mutta koulu instituutiona voi olla joustamaton ja osittain rajoittaa näitä tavoitteita.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Johdannon hypoteesia voi pitää jossain määrin osuvana, mutta tutkielman perusteella myös selkeästi sitä vastaisia tuloksia on havaittavissa. Opetussuunnitelmien tasolla on nähdäkseni siirrytty sisältöpainotteisemmasta kohti tavoitepainotteista ja liberaalimpaa suuntaa. Toisaalta kielen ja kulttuurin muutokset huomioiden osa keskeisistä tavoitteista on edelleen hyvin samansuuntaisia. Historian oppikirjat mukailevat tätä muutosta ja tuovat nähdäkseni konkreettisesti esiin opetussuunnitelmien keskeisimmän eron historian opetukseen – siirtymisen sisältöjen opettelusta niiden käsittelyn opetteluun. Historian oppikirjat ovat muuttuneet monipuolisemmiksi teoksiksi, mutta sisällöllisesti niiden käsittelemät aiheet sekä

valitut näkökulmat puolestaan muistuttavat merkittävästi toisiaan ylätasoon yksipuolisella poliittisen historian tyylillään, jossa kuva historian toimijoista ja yhteiskunnallisesta toimijuudesta jää suppeaksi.

POPS-70 ja POPS-14 tehtiin hyvin erilaisissa olosuhteissa ja niillä oli osittain erilaiset tarkoituksetkin. POPS-70 syntyi Komiteamietintöjen pohjalta koko maan kattavaksi suoraksi opetussuunnitelmaksi samalla ollen ensimmäinen koko peruskoulun historiassa. POPS-14 toimii paikallisten opetussuunnitelmien pohjana ja jättää tarkoituksella osan paikallisesti määriteltäväksi. Molemmat POPSit pyrkivät oppilaan toimijuuden mahdollistamiseen ja persoonallisuuden kehittämiseen kohti vastuullista ja aktiivista yksilöä ja yhteiskunnan jäsentä. POPSien peruskoululle asettamat tavoitteet ovat siten osin hyvin samansuuntaisia, sillä molemmissa esimerkiksi painotetaan aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista, vastuullista elämäntapaa elinympäristön säilymisen näkökulmasta sekä toimintaa kohti humanimpaa ja demokraattisempaa maailmaa. Eroavaisuuksista suurin lienee, että POPS-70 määrittelee tarkemmin mitkä asiat kuuluvat näiden tavoitteiden sisälle, kuten uskontokasvatuksellisen tavoitteiden osalta kristillisen julistuksen ydinajatuksen sisäistämisen. POPS-70 sisältää myös enemmän näkyvää aktiivisuutta painottavia piirteitä, esimerkiksi olettamalla lapsen olevaan luonnostaan aktiivinen ja korostamalla historian oppiaineessa harrastuneisuutta. POPS-14 antaa tässä mielessä hieman enemmän tilaa aktiivisuuden moninaisuudelle ja jättää tarkasti määrittelemättä, mitä piirteitä tavoitteisiin aktiivisuudesta sisältyy.

Huomattavia eroja POPSeissa kuitenkin näkyy historian oppiaine-osassa. POPS-70 oli selvästi sisältöpainotteinen, jossa 33 laajaa sisältöaluetta sisälsivät vielä useita alakohtia. Puolestaan tavoitteita historian oppiaineelle oli määritelty vain neljälle ranskalaiselle viivalle vaihtelevan kokoisiksi kokonaisuuksiksi. POPS-14:ssa painotettiin huomattavasti tavoitteita, sillä perusopetuksen historian opetutusta varten kirjattua 23 tavoitetta varten määriteltiin 11 niitä tukevaa sisältötavoitetta. Painotuksien perusteella olisi mahdollista argumentoida sen puolesta, että kokonaisuudessaan POPS-14 sisältää paljon toistaan tärkeämpiä arvoja ja tavoitteita, mutta antaa vähän keinoja opetuksen järjestäjälle niiden saavuttamiseen. POPS-70 sisältää yhtä lailla arvoja ja välillä hyvin tarkkojakin tavoitteita sekä tuntuu uskovat, että tiettyjä sisältöjä käsittelemällä myös tavoitteet saavutettaisiin.

Historian oppikirjoja vertaillen niiden lähtökohdat näyttävät myös hyvin erilaisilta. Suuri muutos tapahtui, kun valtio lopetti oppikirjojen tarkastamisen ja niiden julkaiseminen

vapautettiin. Tunnetuimmat seuraukset oppikirjojen tarkastamisilla olivat suomettuneet Neuvostoliittoon liittyvät kuvaukset ja ”idän suhteiden vaaliminen”, jotka näkyivät oppikirjoissa räikeinä asiavirheinä ja kaunopuheisuutena.

Oppikirjasarjojen välillä niiden syntymäajankohta näkyy huomattavasti opetussuunnitelmia selkeämmin kielellisessä toteutuksessa. Leipä- ja kuvatekstien tyyli ja sanavalinnat ovat *Peruskoulun historia* -oppikirjasarjassa suhteessa 2010-luvun vastaaviin tyyliiltään vaihtelevia ja monipuolisia, jopa kyseenalaistettavissa oppikirjojen kontekstissa. Niissä käytetään runsaasti esimerkiksi ihmisten etnistä erittelyä ja lokerointia puhumalla mustista, valkoisista, neekereistä, punanahkoista, vaikka POPS-70 tavoitteissa korostetaan kansojen yhteenkuuluvuutta. *Ritari*- ja *Historian taitaja* -oppikirjat ovat kieleltään ja ilmaisultaan huomattavasti maltillisemmat, joskin niissäkin puhutaan esimerkiksi banaalitasavalloista. Toisaalta uudempien oppikirjojen tyyli painottaa kuvia ja kysymyksiä, joka voisi antaa tilaa myös kielellisesti leipätekstiä monipuolisemmalle käsittelylle, tämä toki vaatisi useita vastauksia esitettyihin kysymyksiin ja niiden huolellista käsittelyä. Kuitenkin oppikirjoihin kuvailemisen arvoisiksi valitut tapahtumat ovat hyvin pitkälti samoja molemmissa oppikirjasarjoissa, vaikka kieli onkin muuttunut huolellisempaan ja neutraalimpaan ilmaisuun.

Jos tarkastelee koulutuksen kulttuurinsiirtämistehtävän näkökulmasta oppikirjojen sisältöjä, niissä on huomattavissa lopulta paljonkin yhteistä. Arvokkaana ja sukupolvelta toiselle siirrettävänä tietona molempien oppikirjasarjojen perusteella voi pitää eritoten Suomen alueen historiaa sekä eurooppalaista ja länsimaista historiaa. On luontevaa, että suomalainen koulujärjestelmä pyrkii liittämään oppilaita juuri Suomen alueen historian avulla osaksi yhteiskuntaa. Suomeksi nykyään kutsuttavaa aluetta koskevassa käsittelyssä on oppikirjasarjojen välillä merkittäviä eroja, siinä missä POPS-70 näytti välittävän oppikirjoihin onnistuneesti isänmaallista eetosta, POPS-14 mukaisissa oppikirjoissa vastaavat painotukset puuttuvat tai ne ovat ainakin piilevämpiä, sillä ilmaisut ja näkökulmat ovat suurelta osin toteavan asiallisia. Molemmissa tarkastelluissa oppikirjasarjoissa Suomen alueen historiaan käytetään noin puolet koko sisällöstä. Ajallisesti tärkeäksi on molempina aikoina nähty 1800-luvun jälkeinen historia, joka kattaa molemmissa oppikirjasarjoissa hieman yli puolet koko sisällöstä. 2010-luvun oppikirjat käsittelevät monipuolisemmin historiaa ennen keskiaikaa, sillä oppikirjasarjan ensimmäinen osa *Ritari* 5 loppuu antiikin perintöä käsittelevään lukuun, kun *Peruskoulun historia* 1 käsittelee lopussaan jo yhtenäistyvää keskiaikaista ”Suomea”.

Molemmissa oppikirjasarjoissa kerrotaan runsaasti keksinnöistä, tekniikasta ja sen kehityksestä. Mielenkiintoista on, että 1970-luvun oppikirjat ottavat toisinaan hieman negatiivisemman kannan kehityksen auvoisuuteen. Siinä missä 2010-luvun oppikirjassa käsitellään ”green techin” toivottuja vaikutuksia ilmastolle, vanhemmissa oppikirjoissa esimerkiksi teollistumista kuvataan pitkästi vesistön ja ilman pilanneena ympäristökatastrofina keksityn paikallisen esimerkin avulla sekä ollaan myöhemmissä teemoissa huolissaan niin tuotantokilpailun aiheuttamasta luonnonvarojen kiihtyvistä haaskauksesta kuin saastuttamisestakin.

Peruskoulun historia -oppikirjasarja sisältää muutamia kappaleita, joissa tekstin tyyli muuttuu ja tekijöiden moralisoivan äänen voi havaita. Näissä kohdissa otetaan kantaa saamelaiden oikeuksien puolesta ja kehitysavun riistävän luonteen sekä luonnonvarojen haaskauksen ja saastuttamisen vähentämiseksi. Moralisoivaa puhetta käytetään myös hippiliikettä ja sen yhteydessä yleisemmin huumausaineita kuvatessa. *Ritari-* ja *Historian taitaja* -oppikirjoissa lukijaa puhutteleva ja tulevaisuuteen kurottava osio, jossa luodaan toimijuutta ja vaikutusmahdollisuuksia tulevaan on terrorismin torjumisen kohdalla, vaikka POPS-14 arvojen ja tavoitteiden perusteella teema olisi voinut olla luontoon tai tasa-arvoon liittyvä.

Selkeänä yhteisenä piirteenä oppikirjoissa voi nähdä niiden luonteenomaisen ylätasoon poliittisen historian näkökulman. On ymmärrettävää, että tilan ja ajan puitteissa valittavien teemojen määrää ja näkökulmia täytyy rajata. Poliittisen historian korostuminen näkyy selkeimmin sotien, ulkopolitiikan ja tiettyjen alueiden painottumisena. Tästä voi syntyä etenkin pienempiä alueita käsiteltäessä ongelmallisen yksipuolinen kuva, jos yhden tai kahden kappaleen aikana yritetään kuvata pitkiä ajanjaksoja. Näyttäisi siltä, että hyvin rajallinen tila ohjaa joko keskittymään alueen suurimpiin ongelmiin, yksittäisiin hallitsijoihin tai joihinkin valittuihin kulttuurillisiin piirteisiin, minkä seurauksena kokonaisvaikutelmasta muodostuu suuntaan tai toiseen varsin yksipuolinen kuva. Tätä huomiota tukevat esimerkiksi molempien oppikirjasarjojen tavat käsitellä ” muita ” kulttuureja ja alueita. 2010-luvun oppikirjojen tehtäväpainotteisuus voi jättää tulkinnolle enemmän liikkumavaraa, mutta esimerkit ”jumalan kädestä” ja stereotyyppikartoista, jotka kattavat kokonaisia maanosia, jättävät toivomisen varaa suhteessa POPS-14 arvoihin.

Toisena yhteisenä piirteenä nousee sisäisten ja ulkoisten konfliktien käsittelytapa. Molemmissa oppikirjoissa kuvataan lukuisia ulkoisia konflikteja, sotia sekä erimielisyyksiä ja ne käsitellään tyyppillisen yleisellä ja neutraalilla ulkopolitiikan tasolla. Toisinaan sodissa kuvataan yleisesti

olosuhteiden ja sotimisen kauheuksia, mutta raakuudessa ja kauheudessa Suomen sisällissodan aikaisille tapahtumille näyttäisi vetävän vertoja vain holokausti. Sisällissodan jättämät arvet ja raakuus näyttävät korostuvan, koska katse tuntuu olevan tarkempi, siinä missä muut sodat ja sotatapahtumat ovat kaukaisempia, yleisemmän politiikan tason sotia. Sisäiset konfliktit ja yksittäiset kuolemat saattavat myös olla verisiä sekä kansalaisten vaatimuksilla olla ikäviä seurauksia, mutta valtioita käsiteltäessä keskitytään usein ylätasoon muutoksiin maailman poliittisessa pelissä, arvovallassa tai taloudessa.

Jossain määrin vertailua oppikirjasarjojen välillä vaikeuttaa POPS-14 mukaisten oppikirjojen hyvin maltillinen ja toteava esitystapa, jossa asiat ja tapahtumat hyvin yleisellä tasolla vain esitetään, eikä kukaan juuri tee mitään tai käytä valtaa – asiat ovat tapahtuneet. Lisäksi tehtäväpainotteisuus ja kysymysten esittäminen kuvatekstien yhteydessä poikkeaa 1970-luvun oppikirjoista merkittävästi. Valtasuhteiden vähäinen näkyvyys suhteessa Peruskoulun historia-oppikirjoihin on tietysti mielenkiintoista, mutta eroavaisuutta suhtautumisessa vallanjakoon on vaikea päätellä.

POPSien pohjalta on hyvin mielenkiintoista, että 2010-luvun oppikirjoissa annetaan ilmaston ja elinympäristön uhkille huomattavasti vähemmän tilaa kuin 1970-luvun oppikirjoissa, vaikka ne POPS-14:ssa ovat hyvin keskeisessä asemassa. Voi olla, että ne on jätetty tiedostamatta tai tietoisesti muihin oppiaineisiin, mutta ainakaan rajausta ei mainita tai perustella POPS-14 historian oppiaineen osioissa. Tässä mielessä POPS-70 I:n määrittelemä perusopetuksen uskontokasvatuksellinen tavoite oppilaan uskonelämän kehittymiselle ja kristinuskon historian puuttuminen historian oppikirjoista ei ole ongelmallinen, koska kristinuskon historia rajataan POPS-70 II:ssa historian oppiaineen ulkopuolelle. Vaikka rajausta voi pitää kyseenalaisena, oppikirjat ovat kuitenkin sen suhteen POPS-70 tavoitteiden mukaisia.

Oppikirjasarjojen toimijuudesta luomista kuvista on erotettava kaksi erilaista toimijuutta. Ensinnäkin millaiseksi kuvataan toimijuus historiassa, ketkä ja mitkä tahot esitetään oppikirjoissa toimijoina. Toiseksi suhtautuminen oppikirjaa lukevan oppilaan toimijuuteen. Molempien oppikirjasarjojen voidaan sanoa antavan kapean käsityksen toimijuudessa historiassa. Historian oppikirjoissa asioiden esittämisen tyyli näyttäisi olevan hyvin ylätasoon passiivi, jossa korostuu suuret ja yleisen tason poliittiset linjat. Tämä korostuu eritoten uudemmassa oppikirjasarjassa, jossa toiminta ja toimijat jäävät pääpiirteittään etäisiksi. 1970-luvun oppikirjoissa henkilöitä, käytännössä alueiden suurmiehiä, korostetaan POPS-70

määrittelemien tavoitteiden mukaisesti runsaasti ja suhteessa enemmän verrattuna uudempiin oppikirjoihin. Toisaalta myös 2010-luvun oppikirjoissa vähemmän tilaa saavien alueiden osalta korostuvat niiden hallitsijat, joihin lyhyt kuvaus alueesta yleensä typistyy. Tästä syntyy ongelma, jossa lyhyen käsittelyn alueilla heidän hirmuhallitsijansa korostuvat, mutta suuremmissa kokonaisuuksissa tapahtumat seuraavat toisiaan ja toimijat ovat kaukaisempia mutta myös monipuolisempia.

Toinen huomattava piirre on harvojen toimijoiden sukupuolijako, asema ja etnisyys. Molempien oppikirjojen harvoiksi toimijoiksi nousevat henkilöt ovat muutamaa erittäin harvaa poikkeusta lukuun ottamatta johtavassa asemassa olevia miehiä. Alueellisen pääpainon jakautuessa Suomen alueen, läntisen Euroopan, Yhdysvaltojen ja jossain määrin Venäjän välille myös toimijoiden etninen joukko pysyy yksipuolisena. Näistä rajauksista voi syntyä vino käsitys historiassa merkittävänä ja mainitsemisen arvoisina toimijoina myös todellisuudessa toimineen vain hyvin heterogeenisen joukon hyvässä asemassa toimineita miehiä. Käsitykseen toimijuudesta voi edelleen rajaavasti vaikuttaa vähemmän tilaa saavien alueiden suppea ja toisinaan henkilövetoinen käsittely, jossa ongelmat korostuvat. Mahdollista on, että suppeuden ja ongelmakeskeisyyden vuoksi näiden alueiden toimijoista ei synny yhtä monipuolista tai osaavaa kuvaa.

Peruskoulun historia -oppikirjasarjassa oppilas jää historiallisen tarinan lukijaksi, jossa ei johdantoa ja muutamia oppilaan ajattelua olettavia huomioita lukuun ottamatta juurikaan anneta tilaa oppilaalle tai pyritä oppilaan aktivoimiseen. Tässä vaiheessa on syytä huomioda, että yhdessä erillisen tehtäväkirjan kanssa käytettynä oppikirjasarjan pysyminen vain tapahtumien esittämisessä muuttaisi kokonaisuutta. *Ritari-* ja *Historian taitaja* -oppikirjoissa toteutustapa poikkeaa varhaisemmista verrokeistaan huomattavasti monipuolisuudellaan. Oppikirjoissa kulkee selkeä leipätekstissä etenevä tarina, jota lähestytään runsaiden oppikirjassa esitettyjen kysymysten kautta. Kaikkiin kysymyksiin oppilas ei löydä suoraa vastausta oppikirjoista, vaan oppilaan tulisi selvittää ne muita lähteitä käyttämällä. Toisinaan oppilaille esitetään lähteitä, joiden tarkastelun ja vertailun pohjalta heidän tulisi muodostaa oma tulkintansa.

Toisaalta on myös mahdollista, että todellisuudessa molemmista oppikirjasarjoista seuraa kutakuinkin samanlainen pinnallinen käsitys oppilaan toimijuudesta, jos POPS-14 mukaisissa oppikirjoissa tehtäväpainotteisuus johtaa vain tehtävien mekaanisen suorittamisen tasolle. Tämä ei juurikaan poikkeaisi POPS-70 asettamista tavoitteista oppilaan harrastuneisuudelle,

jossa oppilaan ulkoinen aktiivisuus on keskeinen osa arviointia. Tätä tehtävien mekaanista suorittamista uudemmat oppikirjat yrittävät välttää korostamalla tekstitaidollisia ja historian tutkimuksellisia taitoja, joiden avulla oppilas pystyisi jatkossa käsittelemään muitakin aiheita. POPS-14 mukaisten historian oppiaineen keskeisimpien painotusten saavuttamiseksi, kuten kriittisen katseen ja historian lähteiden tulkitsemiseen oppikirjasarja antaa apuvälineitä, jopa kokonaisia osioita on tehty näitä tavoitteita varten. Aktiivisuuden arviointiin ja oppilaiden toimijuuden mahdollistamiseen liittyvät ongelmat ovat loppukädessä opettajan vastuulla, joihin POPS-14 antaa monipuolisemmat ja selkeämmät, tai ei ainakaan ristiriitaiset, tavoitteet ja arviointiohjeet, joita oppikirjasarja toisinaan myös tukee.

Kokonaisuudessaan oppikirjoja sisällöllisesti hallitseva poliittisen ylätasoinen näkökulma tapahtumiin yhdessä sisäisten ja ulkoisten konfliktien käsittelytapojen sekä pääasiassa ylhäältä alaspäin suuntautuvan toiminnan voi nähdä vallitsevana oloja ylläpitävänä tai perustellusti ainakin aktiivisen yhteiskunnallisen toiminnan näkökulmasta epäkannustavana. Toistaiseksi tutkitusti oppilaiden alhaiseksi kokemaa taitotasoa tai kiinnostusta yhteiskunnallisiin asioihin tuskin nostattavat tuoreetkaan sisällöt, joten voi olla, että yhteiskunnalliset asenteet ja aktiivisuus saattavat jatkossakin muotoutua koulun ulkopuolella. Ennalta on toki mahdoton arvioida POPS-14 mukaisen peruskoulun käyneiden asenteista, sillä esimerkiksi historian oppiaineen tavoiteltu opiskelutapa näyttää muuttuneen merkittävästi, joka voi johtaa jatkossa myös muuttuviin tuloksiin oppikirjojen sisällöllisistä valinnoista huolimatta.

Kuten aikaisemmasta oppikirjojen tarkastuksesta voidaan päätellä, ei ole yhdentekevää, millaista sisältöä oppikirjoihin valitaan ja mistä näkökulmista niitä kuvataan. Historian oppikirjojen tekijöillä on toisaalta hankala ja vastuullinen rooli karsia valtavasta tarjolla olevasta sekä koko ajan kasvavasta määrästä ja valita vain murto-osa mahdollisista teemoista, tapahtumista ja näkökulmista lopullisiin oppikirjoihin. Näitä valintoja ohjaavat oppikirjojen tarkastamisen lopettamisen jälkeenkin perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Oppikirjojen kuvaukset pysyivät jatkossakin hyvin yleisinä, mikäli tapahtumia ja teemoja halutaan kattaa määrällisesti mahdollisimman paljon. Aika historian opetukselle on rajallista ja painotukset siinä, mitkä tapahtumat ja näkökulmat ovat tärkeitä käsitellä tämän ajan puitteissa eivät ole näyttäneet muuttuvan juurikaan. Sen sijaan merkittävänä voi pitää, että painopiste on POPS-14 ja uusimpien historian oppikirjojen perusteella suuntautunut sisällötpainotteisemmasta lähestymisestä huomattavasti enemmän historian tutkimukselliseen ja oppilaan historian tekstitaitoja korostavaan suuntaan. Tämän suuntauksen vaikutuksia

peruskoulun oppilaiden yhteiskunnallisiin asenteisiin tai kokemuksiin yhteiskunnassa toimimisesta ei ole sen lyhyen voimassaoloajan vuoksi ehditty tutkia, sillä yksikään sukupolvi ei ole vielä suorittanut POPS-14 mukaista peruskoulua.

Pitkällä aikavälillä koulutus on tullut laajemmin saataville ja kouluttautumisessa onkin jo sukupolvien välistä eroa ja samalla alueellisista ja sukupuolien välisistä eroista sekä sosioekonomisen taustan vaikutuksista tuloksiin ollaan kasvavassa määrin huolissaan. Lisäksi ainakin tarkastellulla aikavälillä koulun demokraattisuuden voidaan nähdä järjestelmätasolla osittain jopa vähentyneen kouluneuvostojen poistuttua. Korjausmielialaa on ollut ainakin 2010-luvulla näkyvissä ja oppilaiden osallisuutta pyritään huomioimaan myös kannanotoissa ja ohjeissa. Toistaiseksi osallisuuden huomiointi ei ole johtanut merkittävien uusien kouludemokratian instanssien käyttöönottoon, vaikka käytännön tasolla, opettajan ja oppilaan välisessä kanssakäymisessä muutosta on voinutkin tapahtua.

Vaikka osasta piilo-opetussuunnitelman ja koulun yhteiskunnallisten tehtävien vaikutuksesta irtautuminen on epärealistista, olisi tärkeää myös koulutustyössä olevien kannalta tiedostaa ne ja tehdä niistä vähemmän piileviä. Näyttäisi siltä, että koulussa lisääntyvän ”valinnanvapauden”, kokonaisvaltaisemman arvioinnin ja tuoreimpien oppistuloksia mittaavien tutkimusten osoittaman sosioekonomisen taustan kasvavat vaikutukset liittyvät toisiinsa. Perhetaustan merkityksen syvä ymmärtäminen ja sen yhteys oppilaan kokonaisvaltaisempaan arvioinnin kanssa olisi syytä ainakin tiedostaa. Kyseistä trendiä olisi suositeltavaa seurata, tutkia ja siihen puuttua, jos yhtenäiskoulun alkuperäisistä tavoitteista halutaan pitää kiinni. Yhtenä muuttujana voi nähdä POPS-14 korostaman historian tutkimuksellisen lähestymistavan ja oppilaiden toimijuuden lisäämisen historianopetuksessa, mikä vaikuttaa välittyneen oppikirjoihin asti. Luokkahuonetodellisuudessa koulun käytännöt ja opettaja kuitenkin lopulta määrittävät millaisia mahdollisuuksia oppilailla on osallistua ja toimia näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Monipuolisempi ja historian taitoja painottavampi lähestyminen historian opetukseen voi luoda yhteneviä mahdollisuuksia erilaisista taustoista tuleville oppilailla. Uskoakseni nykyiset ratkaisut palvelevat pitkäaikaisia tavoitteita paremmin kuin varhaisempien opetussuunnitelmien sisältöpainotteisemmat lähestymistavat ja mahdollistavat yhteiskunnallisilta tiedoilta ja etenkin taidoiltaan oppilaan, jolla on valmiuksia, halua ja uskoa aktiiviseen toimijuuteen yhteiskunnassa.

LÄHTEET

Alkuperäislähteet

Oppikirjat

Bruun, J., Kokkonen, O., Komulainen, M., Lassi, P. & Sainio, A. (2015) Ritari 5. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Bruun, J., Kokkonen, O., Komulainen, M., Lassi, P. & Sainio, A. (2015) Ritari 6. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Hietä, P., Johansson, M., Kokkonen, O. & Virolainen, O. (2016) Historian taitaja 7. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Hietä, P., Johansson, M., Kokkonen, O. & Virolainen, O. (2017) Historian taitaja 8. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Lehtinen, K. R. & Huttunen, V. (1971) Peruskoulun historia 1. Porvoo: WSOY.

Lehtinen, K. R. & Huttunen, V. (1972) Peruskoulun historia 2. Porvoo: WSOY.

Lehtinen, K. R. & Huttunen, V. (1975) Peruskoulun historia 3. (2. painos). Porvoo: WSOY.

Lehtinen, K. R., Huttunen, V. & Laine, O. (1974) Peruskoulun historia 4. Porvoo: WSOY.

Hallinnolliset raportit ja lait

Human Development Report (2015). New York: United Nations Development Programme.
http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf. Viitattu 4.4.2016.

Laki oppivelvollisuudesta 101/1921. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/101-1921.pdf>. Viitattu 2.2.2017.

Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/467-1968.pdf>. Viitattu 2.2.2017.

Opetushallitus, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Opetusministeriö, PISA 2006 – Ensituloksia:

<http://minedu.fi/documents/1410845/4085481/PISA+2006+ensituloksia+kooste/86f9e6a1-3105-4d3c-ba0a-9869220e1e80>. Viitattu 11.5.2017.

Opetus- ja kulttuuriministeriö, PISA 15 ensituloksia – Huipulla pudotuksesta huolimatta.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf>. Viitattu 11.5.2017.

Oppikirjakomitean mietintö, Komiteamietintö 1933:6.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I –Opetussuunnitelman perusteet.

Komiteamietintö 1970: A 4.Opetusministeriö: Helsinki, 1970.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II –Oppiaineiden opetussuunnitelmat.

Komiteamietintö 1970: A 5.Opetusministeriö: Helsinki, 1970

Peruskouluasetus 443/1970. <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/443-1970.pdf>. Viitattu 21.2.2017.

Peruskoululaki 476/1983. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>. Viitattu 21.2.2017.

Perusopetuslaki 628/1998 alkuperäinen versio.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628#Pidp447589472>. Viitattu 19.11.2019

Perusopetuslaki 628/1998 voimassa oleva versio.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 21.2.2017.

Perusopetuslaki 2 § ja valtioneuvoston asetus (422/2012) 2–4 §.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. Viitattu 21.2.2017.

Sivistysvaliokunnan mietintö 9/1963.

<https://www.eduskunta.fi/pdf/valiokuntamietinnot/SiVM9-1963.pdf>. Viitattu 2.2.2017.

Tilastokeskus, Koulutus Suomessa: yhä enemmän ja yhä useammalle.

<http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu.html>. Viitattu 7.2.2017.

Tutkimuskirjallisuus

Ahonen, S. (2008), Finnish History Textbooks in the Cold War. Teoksessa *The Cold War and the Politics of History* (toim.) Aunesluoma, J. & Kettunen, P., s. 249–265. Edita: Helsinki.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2000), *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013), *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Arola, P. (2002), Maailma muuttuu – muuttuuko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita. Teoksessa *Kohti tulevaa menneisyyttä: Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella*. (toim.) Löfström, J., s. 10–34. Jyväskylä: PS -kustannus.

Breen, R. & Goldthorpe, J. (2001), Class, Mobility and Merit. The Experience of Two British Cohorts. *European Sociological Review* 17:2, 81–101.

Broady, D. (1989), *Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.

Castrén, M. (1992), Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa *Historia koulussa*, s. 11–47. Helsinki: Yliopistopaino.

Davies, B. (1990). Agency as a form of discursive practice. A classroom scene observed. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 11, No. 3, 341–361.

Freire, P. (2005), *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Grahn-Laasonen, S. (2016), <http://sannigrahnlaasonen.fi/2016/12/pisa15/>. Viitattu 14.5.2017.

Henttonen, A (1990), *Otavan oppikirjojen satavuotinen perusta*. Helsinki: Otava.

Hiidenmaa, P. (2015), Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa *Laatua! – Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. (toim.) Ruuska, H., Löytönen, M., Rutanen, A., s. 27–39. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

Holmén, J. (2006), Den politiska läroboken. Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget. *ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS, Studia Historica Upsaliensia* 221, Uppsala: Uppsala University.

Häggman, K. (2003), *Avarammille aloille, väljemmille vesille – Werner Söderström Osakeyhtiö 1940–2003*. Helsinki: WSOY.

Iisalo, T. (1988), *Kouluopetuksen vaiheita: keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.

Johnson, P. (2007), Suuntana yhtenäinen perusopetus – Uutta koulukulttuuria etsimässä, (toim.) Johnson, P., s. 9–13. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kalalahti, M. (2014), *Muuttuvat koulutusmahdollisuudet: Nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys*. Helsinki: Unigrafia.

Kettunen, P., Jalava, M., Simola H. & Varjo, J. (2012) Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa *Tiedon ja osaamisen Suomi – Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-*

luvulta 2000-luvulle. (toim.) Kettunen, P. & Simola, H. s. 24–67. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kiuasmaa, K. (1982), Oppikoulu 1880–1980: Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Pohjoinen.

Koski L. & Paju P. (1998) Yksilöllisen moraalien paradoksi opetussuunnitelmassa, Nuorisotutkimus 4(16), s. 3–13.

Lappalainen, A. (1992), Oppikirjan historia – Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Porvoo: WSOY.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1999), Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.

Naumanen, P. & Silvennoinen, H. (2010), Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa Luokaton Suomi? – Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa, (toim.) Erola, J., s. 67–89. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Marshall, G., Swift, A. & Roberts, S. (1997), *Against the Odds: Social Class and Social Justice in Industrial Societies*. Oxford: Oxford University Press.

Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. (2017), Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet – Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Mikander, P. (2016), *Westerners and others in Finnish school textbooks*. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, Studies in Education 273. Helsinki: Unigrafia.

Opetusalan Ammattijärjestö <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Kaupunkikoulut%20eriytyvat>. Viitattu 14.5.2017.

Ouakrim-Soivio, N. (2014), Mitä historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten arviointi kertoi erilaisten oppikirjojen, -materiaalien ja työtapojen käytöstä? Teoksessa *Oppikirjat oman aikansa ilmentymänä*, (toim.) Kauranne, J., s. 200–216.

Parsons, T. (1951), *The Social System*. New York: The Free Press.

Pernaa, V. (2002), *Tehtävänä Neuvostoliitto – Opetusministeriön Neuvostoliittoinstituutin roolit suomalaisessa politiikassa 1994–1992*. Väitöskirja. Helsinki: Venäjän ja Itä-Euroopan instituutti.

Pietilä, A. & Vitikka, E. (2007), *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta – Yhtenäisen perusopetuksen kehityshanke*. Opetushallituksen monistesarja 11/2007. Helsinki: Edita Prima Oy.

Pingel, F. (1999), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.

Pyhältö, K. & Soini, T. (2007), Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa *Suuntana yhtenäinen perusopetus – Uutta koulukulttuuria etsimässä*, (toim.) Johnson, P., s. 143–187. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rantala, J. (2017), Historian oppikirjoja sadan vuoden ajalta – Luonteenkasvatuksesta kriittisyyteen. Teoksessa Oppikirja – Suomea rakentamassa, (toim.) Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H., s. 247–281. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

Rinne, R. (1987), Onko opetussuunnitelma ideologiaa – Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset, Tutkimuksia 48, (toim.) Malinen, P. & Kansanen, P. s. 90–130. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Rouhiainen, P. (1979) Taistelu historian kouluopetuksen sisällöstä Suomessa sortovuosista vuoden 1945 oppikirjapuhdistukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto, poliittisen historian lisensiaattitutkimuksia.

Sanoma (2011): <https://sanoma.com/fi/tiedote/sanoma-pro-keskittyy-oppimisliiketoimintaan-vahvistetuin-voimin/>. Viitattu 1.10.2018.

Sanoma Pro (2018): <https://www.sanomapro.fi/tietoa-meista/>. Viitattu 1.10.2018.

Seppänen, P. & Rinne, R. (2015), Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulutuspolitiikan paineissa. Teoksessa Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden koulutusvalinnat yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka, (toim.) Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H., s. 23–58. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Shavit, Y. & Blossfeld, H-P. (1993), Persisting Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder: Westview Press.

Somerkivi, U. (1982), Peruskoulu – Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino Oy.

Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. (2010), Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet – Kansainvälinen ICC 2009 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Suutarinen, S. (2002), Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat – Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta, (toim.) Brunell, V. & Törmäkangas, K., s. 11–60. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Suutarinen, S. (2006), Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa Aktiiviseksi kansalaiseksi: kansalaisvaikuttamisen haaste, (toim.) Suutarinen, S., s. 63–98. Jyväskylä: PS-kustannus.

Torsti, P. (2008), Historiapoliittikkaa tutkimaan – Historian poliittisen käytön typologian kehittelyä. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=119. Viitattu 2.4.2016. Julkaistu myös julkaisussa Kasvatus ja Aika, 2/2008.

Vauhkonen, T., Kallio, J. & Erola, J. (2017), Sosiaalisen huono-osaisuuden ylisukupolvisuus Suomessa. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135433/YP1705_Vauhkonenym.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Viitattu 14.6.2019. Julkaistu myös julkaisussa Yhteiskuntapolitiikka 82 (2017):5 s. 501–512.

Virta, A. (1998) Pedagogiikkaa ja etujen vartiointia – Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL r.y. 1948–1998. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXV.

Väisänen, J. (2005), Murros oppikirjojen teksteissä, vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuu: Kasvatustieteellisiä julkaisuja.

Välijärvi, J. & Linnakylä, P. (2001), Tulevaisuuden osaajat – PISA 2000 Suomessa. <https://ktl.jyu.fi/fi/pisa/d054> Viitattu 22.11.2019.

Young, M. F. D. (1998), The Curriculum of the Future. London: Falmer Press.

LIITTEET

Kuva 1. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Historian opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 4–6, s. 257.

Historian opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 4–6

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Merkitys, arvot ja asenteet		
T1 ohjata oppilasta kiinnostumaan historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena	S1-S5	L1-L7
Tiedon hankkiminen menneisyydestä		
T2 johdattaa oppilasta tunnistamaan erilaisia historian lähteitä	S1-S5	L1, L2, L4, L5, L7
T3 ohjata oppilasta havaitsemaan historiatiedon tulkinnallisuuden	S1-S5	L1, L2, L4-L7
Historian ilmiöiden ymmärtäminen		
T4 auttaa oppilasta hahmottamaan erilaisia tapoja jakaa historia aikakausin sekä käyttämään niihin liittyviä historiallisia käsitteitä	S1-S5	L1, L2, L3
T5 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toiminnan motiiveja	S1-S5	L2-L4, L6, L7
T6 johdattaa oppilasta hahmottamaan erilaisia syitä ja seurauksia historian tapahtumille ja ilmiöille	S1-S5	L2, L4, L7
T7 auttaa oppilasta tunnistamaan muutoksia oman perheen tai yhteisön historiassa sekä ymmärtämään, miten samat muutokset ovat voineet tarkoittaa eri asioita eri ihmisille	S1-S5	L1-L7
T8 harjaannuttaa oppilasta hahmottamaan jatkuvuutta historiassa	S1-S5	L1, L2, L4, L7
Historiallisen tiedon käyttäminen		
T9 ohjata oppilasta esittämään muutoksille syitä	S1-S5	L1, L2, L4
T10 ohjata oppilasta selittämään, miten tulkinnat saattavat muuttua uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä	S1-S5	L1-L7
T11 ohjata oppilasta selittämään ihmisen toimintaa	S1-S5	L2-L4, L6, L7

257

VUOSILUOKAT 3–6

Kuva 2. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Historian opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9, s. 415–416.

Historian opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9

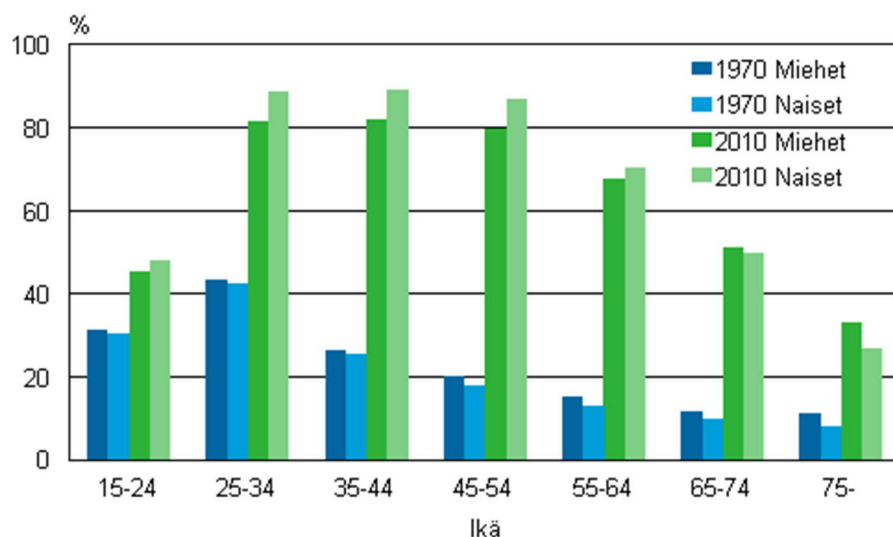
Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältoalueet	Laaja-alainen osaaminen
Merkitys, arvot ja asenteet		
T1 vahvistaa oppilaan kiinnostusta historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena	S1–S6	L1–L7
Tiedon hankkiminen menneisyydestä		
T2 aktivoida oppilasta hankkimaan historiallista tietoa erilaisista lähteistä sopivista lähteistä sekä arvioimaan niiden luotettavuutta	S1–S6	L1–L5
T3 auttaa oppilasta ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin	S1–S6	L1, L2, L4
Historian ilmiöiden ymmärtäminen		
T4 vahvistaa oppilaan kykyä ymmärtää historiallista aikaa ja siihen liittyviä käsitteitä	S1–S6	L1, L2, L3
T5 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toimintaan ja päätöksentekoon vaikuttaneita tekijöitä erilaisissa historiallisissa tilanteissa	S1–S6	L1–L4, L6, L7
T6 auttaa oppilasta arvioimaan erilaisia syitä historiallisille tapahtumille ja ilmiöille	S1–S6	L1, L2, L4
T7 ohjata oppilasta analysoidaan historiallista muutosta ja jatkuvuutta	S1–S6	L1, L2, L4
Historiallisen tiedon käyttäminen		
T8 kannustaa oppilasta tulkintojen tekemiseen	S1–S6	L1, L2, L4
T9 ohjata oppilasta selittämään ihmisen toiminnan tarkoitukselta	S1–S6	L1–L4, L7

415

VUOSILUOKAT 7–9

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältoalueet	Laaja-alainen osaaminen
T10 ohjata oppilasta selittämään, miksi historiallista tietoa voidaan tulkita ja käyttää eri tavoin eri tilanteissa ja arvioimaan kriittisesti tulkintojen luotettavuutta	S1–S6	L1, L2, L4, L5
T11 harjaannuttaa oppilasta käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun tulkintansa niiden pohjalta	S1–S6	L1, L2, L4, L5
T12 ohjata oppilasta arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja historiatietyksensä avulla	S1–S6	L1–L7

Kuvio 1. Tilastokeskuksen sivut, Perusasteen jälkeisen tutkinnon suorittaneiden osuudet ikäryhmittäin sukupuolen mukaan 1970 ja 2010. http://www.stat.fi/tup/vl2010/art_2012-03-15_001.html. Käytetty 6.4.2016



Kuvio 2. Tilastokeskuksen sivut, 15 vuotta täyttänyt väestö koulutusasteen ja iän mukaan 1970 ja 2010. http://www.stat.fi/tup/vl2010/art_2012-03-15_001.html. Käytetty 6.4.2016.

